



XXXII CONGRESO INTERNACIONAL
ALAS PERÚ 2019



Hacia un nuevo horizonte de sentido histórico de una civilización de vida
del 1 al 6 de diciembre-Lima

DOSSIER

**UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA:
INTERPELACIONES Y DESAFÍOS
GRUPO DE TRABAJO 16**

Lima, Perú 2020

**ALAS****XXXII CONGRESO INTERNACIONAL ALAS PERÚ 2019****©ALAS-ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA****DOSSIER****UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA: INTERPELACIONES Y DESAFÍOS****GRUPO DE TRABAJO 16****PRESIDENCIA ALAS:**

Jaime Ríos Burga (Perú)

VICEPRESIDENCIA ALAS:

Mg. Jesús Díaz (República Dominicana)

COMITÉ DIRECTIVO:

Dr. Federico Schuster (Argentina)

Dr. Breno Bringel (Brasil)

Dr. Milton Vidal (Chile)

Dr. Alexander Gamba (Colombia)

Dra. Angélica Cuellar (México)

Dra. Briseida Barrantes (Panamá)

Dr. Eduardo Arroyo (Perú)

Dra. Marina Ortíz (República Dominicana)

COORDINADORES GRUPO DE TRABAJO 16:

Jaime Preciado (México)

César Germaná (Perú)

Felipe Supo (Perú)

Tabaré Fernández (Uruguay)

EDITADO POR:

© ALAS-ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA PERÚ

Jr. Alonso de Molina N° 1231, Dpto. 303 - Santiago de Surco

Lima-Perú

<http://sociologia-alas.org/>

Primera edición digital, febrero 2021.

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:

Angelo Aguilar (Perú)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú**ISBN: 978-612-5025-18-0****DERECHOS RESERVADOS ALAS ©**



PRESENTACIÓN

El DOSSIER que presentamos es el resultado de las ponencias entregadas al XXXII Congreso Internacional ALAS Perú realizado en diciembre del 2019. Cada uno de nuestros 25 Grupos de Trabajo: Ciencia, Tecnologías e Innovación; Ciudades Latinoamericanas en el Nuevo Milenio; Producción, Consumos Culturales y Medios de Comunicación; Estado, Legitimidad, Gobernabilidad y Democracia; Desarrollo Rural y cuestión agraria; Imaginarios Sociales y Memoria; Desarrollo Territorial, Desigualdades y descentralización; Desigualdad, Pobreza y Exclusión Social; Estructura Social, Dinámica Demográfica y Migraciones; Estudios políticos, Sociojurídicos e Instituciones; Género, Feminismos y sus aportes a las Ciencias Sociales; Sociología de la Cultura, Arte, Interculturalidad y Religiones; Teoría Social y Pensamiento Latinoamericano; Medio Ambiente, Sociedad y Desarrollo Sustentable; Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales; Universidad Latinoamericana: interpelaciones y desafíos; Trabajo y Reestructuración Productiva; Salud, Seguridad Social y Discapacidades; Acciones Colectivas y Movimientos Sociales; Sociología de la Niñez, Juventud y Envejecimiento; Corrupción, Violencia Social, Seguridad y Defensa; Alimentación y Cocinas en las Américas; Sociología de la Educación, Políticas Educativas y Deporte; Integración Regional, Geopolítica y Desarrollo; y, Sociología de los Cuerpos y las Emociones; muestran su rica producción teórica empírica desde sus propias experiencias críticas de saber en América Latina y el Caribe.

Reflexión que en sus diversos campos específicos nos muestran la riqueza del diálogo y el debate realizado en nuestro XXXII Congreso ALAS Perú 2019. Así mismo, queda como evidencia la integración de la sociología cada vez más con los otros campos del saber, sacando a luz o visibilizando la sociología de las ausencias y emergencias en la presente transición global. Un esfuerzo epistémico y metodológico por adentrarse a las situaciones y problemáticas más saltantes de la vida social en sus interacciones y transversalidad temática con sus áreas de problemática y otras áreas centrales de investigación social presentes en nuestros Grupos de Trabajo de investigación y otras comunidades científica del mundo en el esfuerzo creativo por construir un nuevo horizonte de sentido histórico de una civilización de vida que descoloniza el ser, el saber y el poder afirmando la calidad de vida en nuestras sociedades.



Mi agradecimiento en nombre de la Presidencia y Comité Directivo actual a cada uno de la/os coordinadora/es que hicieron realidad este esfuerzo de compromiso institucional con ALAS.

Dr. Jaime Ríos
Presidente de ALAS



INTRODUCCIÓN

En el presente DOSSIER se encuentran las ponencias desarrolladas por el Grupo de Trabajo-16 “Universidad latinoamericana: interpelaciones y desafíos” del XXXII Congreso Internacional ALAS Perú, celebrado en diciembre del 2019. La recopilación de dichos textos tiene por objetivo reunir los diversos pensares de las y los intelectuales que integran este grupo de trabajo con la mirada crítica e inclusiva en torno de toda América Latina.

Su presentación está pensada en el análisis de las interpelaciones y desafíos que están inmersos y rodean a la Universidad, la cual ha sido fundamental en el desarrollo democrático de los distintos países de América Latina y el Caribe una nuestra región que está atravesando por un escenario de transformación social en la que se exigen cambios, transformaciones tecnológicas, culturales, políticas, económicas, sanitarias y sociales que deben ser analizados como nuevos retos para la investigación, la docencia y –para nada lejana, como se verá en esta compilación- la acción social.

Muchos son los desafíos a los que se enfrenta la universidad; constantemente surgen acusaciones de sectores y grupos de intereses privados sobre las insuficientes concesiones económicas que les concede el gobierno. Su lectura es que cada vez disminuyen más los recursos destinados para el Gasto en Investigación y Desarrollo (GIDE). Pero ello tiene otra lectura: en el año de 2018 el GIDE representó en promedio apenas 0.68 por ciento del producto interno bruto (PIB) de la región, mientras que en 2016 representaba el 0.48 por ciento (Flores, 2018). Aunque este gasto ha aumentado, las quejas y acusaciones del sector privado esconden que su aportación a los fondos de investigación y desarrollo ha sido minoritaria e indirectamente subsidiada por el gasto público. En Latinoamérica se calcula que un 25% del GIDE corresponde al sector privado y que estos fondos dependen prioritariamente del sector público mediante créditos fiscales blandos.

Siguiendo una lectura crítica, la universidad enfrenta desafíos estructurales y sistémicos, como los que observa Boaventura de Sousa:

“Las políticas de la derecha, y sobre todo de la derecha neoliberal, [que] luchan contra la idea de universidad pública y su respectivo proyecto de país cada vez más incluyente y solidario, que obviamente el neoliberalismo no está dispuesto a permitir. En esta vía, el capitalismo universitario desea transformar la idea de universidad en una idea de empresa, para así colocar a los profesores como proletarios y dejar a los estudiantes en el plano de meros consumidores. En últimas, quieren una universidad y una escuela “sin



ideología”, pero que en la práctica estará dotada con toda la ideología del mercado.” (de Sousa Santos, 2020)

Actualmente con el advenimiento en 2020 de una crisis de salud provocada por la pandemia presente de la covid-19, que se vive en tiempo real conectado mundialmente, y paradójicamente, fragmentado por las historias nacionales de desigualdad e injusticia social y ambiental, los trabajos aquí reunidos en este Dossier ya apuntaban hacia varios y nuevos desafíos para la universidad; ya asomaba el cambio radical implicado al salir del espacio territorial institucional para generar y compartir conocimiento desde la digitalización y nuestro hogar, mediante el crecimiento de la educación virtual a distancia. Siguen las indagaciones sobre los aportes que la universidad ha otorgado al desarrollo de nuestra región, así como su vinculación en forma estrecha con muy diferentes sectores de la sociedad y su contribución con una visión crítica y una discusión permanente de la realidad nacional e internacional.

Lo que en 2019 se analizaba, ya mostraba potencialidades del rol social pertinente de la universidad, lo cual se ha evidenciado en las respuestas que ésta ha brindado de manera inmediata y eficaz a los desafíos causados por la pandemia. Esas fortalezas responden a la capacidad de articulación entre universidad y sociedad y diversas innovaciones educativas que han logrado los programas de servicio social y de refuerzo de la vida y la integración comunitaria, como lo muestran algunos trabajos incluidos en este Dossier. Gracias a estas investigaciones podemos comprender mejor como la universidad tiene cierta preparación para contribuir a la detención de la propagación del coronavirus, empleando en el sector de la salud el capital social y la vocación de solidaridad que existe en la universidad.

El conjunto de presentaciones incluidas en este Dossier nos remite a la teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu. Para este autor, el campo se refiere al espacio social de acción donde la acción individual trasciende hacia una acción social colectiva que, en su objetivo, tiene influencia en el ámbito público-político (Bourdieu y Wacquant, 2005). En este sentido, la Universidad se presenta como la máxima expresión de campo social, de integración de la comunidad a nivel local, nacional y regional; y por ende, los desafíos y retos que la atraviesan influyen en la integración de la comunidad. Una parte considerable de los trabajos aquí incluidos se preguntan si la construcción de ese campo social, en el que la universidad juega un rol de pivote articulador, pueden o no, garantizar la justicia social, la convivencia social, la pluralidad, el ejercicio de la democracia y la



libertad como condiciones necesarias para la existencia de esta comunidad universitaria y para el futuro de la sociedad

Ante estas potencialidades y desafíos, la universidad ha velado por la construcción de un proyecto de integración social y ha sabido responder a tiempo frente a problemas y conflictos sociales derivados de la convivencia humana, trátase del sistema carcelario, trátase del sector magisterial del sistema educativo o de las políticas públicas y su impacto socioeconómico o sociopolítico, cultural y ambiental. Los trabajos aquí reunidos tratan temas que son estratégicos en la relación entre universidad y sociedad. Este campo social, para regresar a Bourdieu, despierta esperanzas sobre el rol constructivo de la educación universitaria y de las acciones sociales y gubernamentales que están vinculadas con el futuro de nuestras sociedades.

Podríamos adelantar que una conclusión general que ofrecen los trabajos contenidos en este Dossier es que el rol de las universidades ante la crisis global, sistémica, multidimensional que ya dejaba ver 2019 con los estallidos sociales que sacudieron a diversas partes del mundo y, particularmente a varios países de América Latina y el Caribe, es que las universidades y el conjunto de Instituciones de Educación Superior (IES) están llamadas a investigar y a procesar las raíces y los impactos que genera esa crisis “multiversal” -acudiendo a Escobar (2020)- que es la del capitalismo y su régimen de acumulación creador perenne de desigualdad social; la colonialidad del poder que exacerba racismos, discriminaciones, supremacismos blancos; la crisis de la dominación del patriarcado que es la de la discriminación y la exclusión de mujeres y de diversidades sexuales; la crisis ambiental con el cambio climático como su máxima expresión.

En cada uno de los países de la región latinoamericana se ha hecho más patente, con el paso del presente siglo XXI, que la Educación Superior, específicamente la universidad como institución palpable y simbólica, en el sentido que representa un espacio territorial localizable al cual se puede acudir y *estar en*; y un espacio de diálogo dónde se puede confluir con y *participar de*, se encuentra en un nítido proceso de metamorfosis, en cualquier aspecto mucho más importante que cualquiera de los cambios observados en los niveles anteriores del sistema educativo.

En menos de cuatro décadas, el campo de la Educación Superior ya no es aquel de “la” o de unas pocas universidades estatales o privadas, sino que ha devenido en un conjunto muy heterogéneo, dentro del cual se observan diferencias no sólo entre países sino también al interior de cada uno de ellos, donde es necesario distinguir además de



entre públicas y privadas, entre comunitarias, indígenas, interculturales, elitistas, confesionales, de carácter federal/nacional o estatal/provincial, politécnicas, pedagógicas, entre otros tipos de modelos.

La diferenciación entre las instituciones de la educación superior (IES) está acompañada también por una diversificación en la oferta académica, tanto en el grado como el postgrado. Las titulaciones trascienden con mucho los campos profesionales tradicionales o las disciplinas básicas y se han intentado acoplar a los segmentos emergentes del mercado y de la producción, a veces respondiendo a demandas previsibles, a veces respondiendo a especulaciones mercantiles.

Estos cambios en el diseño y en la oferta de las (IES), también se observa en el tipo de relaciones que mantiene cada IES con los Gobiernos (centrales, locales o provinciales), las agencias de Ciencia y Tecnología, las empresas públicas y privadas locales, los bancos, y, desde el origen de las universidades, sus vínculos (por su intensidad, mediocridad o ausencia de ellos) con los movimientos sociales y con las multinacionales. Tomemos El ejemplo del caso mexicano donde en el año del 2020 la universidad representaba la segunda institución con mayor confianza a nivel nacional solamente debajo del Ejecutivo, bajando un nivel ya que en el 2019 representaba la institución con mayor confianza por parte de la sociedad mexicana.

Pensemos también que la universidad se ha establecido como el espacio por excelencia de un *cosmopolítico* reflejo de la sociedad, sin que el gobierno esté obligado a entrar y menos a imponer por decreto política pública alguna ante la universidad. Por su parte, la vida autónoma de las universidades se ha mostrado capaz de definir modos y arreglos internos propios, con el objetivo de acompañar e informar a la ciudadanía, asumiendo el peso de su responsabilidad social y su apertura a la confluencia de distintas vivencias de lo político-social, no sólo las partidistas, las del sistema político y de partidos. Su desafío está anclado al destino de las localidades y a los derechos de lxs ciudadanxs. Además de contextualizar su proceso de enseñanza aprendizaje con referencia al impacto destructivo o civilizatorio que se juegan a las escalas nacional e internacional.

Pensemos, como se lo proponen varios trabajos incluidos en este Dossier, en la vinculación entre universidad y sociedad globales; reflexionemos sobre lo que Edgar Morin llama las necesarias políticas civilizatorias de intervención ante la crisis mundial: reformar el pensamiento, los sistemas de enseñanza, la organización de las disciplinas académicas; reconocer saberes que han sido negados por la visión hegemónica anglo-



eurocéntrica; avanzar en una epistemología centrada en la vida, en los valores éticos ciudadanos y el reconocimiento de los derechos de la naturaleza. Morin concibe la política de civilización bajo pulsiones contradictorias: “Mientras que solidaridad, convivencialidad y ecología son pensadas separadamente, la política de la civilización las concibe en conjunto y propone una acción de conjunto. Solidarizar, responsabilizar y moralizar son interdependientes”. Fernando Vallespín (1999) refiriéndose a Edgar Morin, plantea el tema:

Todas las fuentes de certidumbre típicas de la modernidad –la idea de progreso, la ciencia, la técnica, el socialismo– han devenido problemáticas en un mundo progresivamente mundializado; los avances del conocimiento científico van acompañados de la «regresión cognitiva de la especialización», incapaz de dar cuenta de lo contextual y lo global; el pensamiento político se ha convertido en mero «gestionarismo», ciego ante los auténticos desafíos y cómplice del aparato técnico-industrial-burocrático. Habría una «despolitización de la política», que se disuelve en la administración, el gobierno de los «expertos», la economía, el «pensamiento cuantificador» (sondeos, estadísticas).

En la autonomía de la universidad pública reposa la reflexión y la acción prácticas que garanticen la justicia y la convivencia social, la pluralidad, el ejercicio de la democracia y la libertad como condiciones necesarias para la existencia y para el futuro de la sociedad, tanto como su futuro de vida sustentable y sus acercamientos a lo que Agnes Heller llamara esa “falsa ave azul de la felicidad”. Las reformas universitarias desde la de Córdoba, Argentina, hasta el 68 mexicano y de muchos lugares del mundo, apostaron porque la universidad saliera hacia la “realidad” social, abandonando el confort de aulas y laboratorios, pero esas reformas también plantearon la exigencia de la rigurosidad en el uso y reconocimiento de sus fuentes epistemológicas.

Lo cual implica tener un pie en la realidad social y otro en sus procesos de formación intramuros. La teoría y la acción, la Filosofía de la Praxis que planteara Antonio Gramsci (citado por Broccoli, 1977), no se puede lograr sin la vinculación entre investigación-“desarrollo”-modelo pedagógico, en su lucha contra la hegemonía dominante: “La novedad del pensamiento gramsciano [en el rubro de la educación ante la hegemonía] consiste en sostener que las relaciones pedagógicas no son estrictamente escolares sino que, para el filósofo italiano, se extienden a la sociedad y a su conjunto; todas las relaciones hegemónicas [...] son relaciones en cierto sentido pedagógicas...”. Lo mismo que la reforma del pensamiento-conocimiento tiene bases epistemológicas que dependen de la investigación, del debate cultural y de la



reorganización de las ciencias (debate multi-inter-transdisciplinario) y de los saberes ancestrales. No es casual que en la enunciación de las universidades haya aparecido un concepto unificador que expresa una alteridad desde la esfera intercultural, como es el caso de la “pluriversidad”, por oposición a la “uni-versidad”. O que esté cobrando auge la idea de la Uni-tierra, institución educativa que apela a un sentido de comunidad mundial arraigada en nuestra condición de naturaleza como fuente de vida.

Para concluir esta introducción, se presenta a continuación, la estructura de este Dossier. La compilación está diferida en seis líneas temáticas que aborda el Grupo de Trabajo con el propósito de ofrecer un espacio riguroso, de reflexión -y de autorreflexión, en tanto actores involucrados en el quehacer académico institucional-, que facilite la visibilización de estas y otras formas de interpelación y desafíos que hoy experimenta la Educación Superior en América Latina y el Caribe, con el objeto de estimular el intercambio de ideas, de conocimientos empíricos y de la elaboración teórica al respecto con vistas a facilitar la construcción de relaciones de colaboración y de redes entre los participantes.

La primera línea temática “La visión de la Educación Superior en la región, en el contexto de las contradicciones del desarrollo dependiente, la heterogeneidad estructural persistente y la globalización en la producción del conocimiento: el factor “ranking”, la promoción del inglés y la laterización del español como idioma académico, etc.;

La línea número dos “La democratización de la Educación Superior: desafíos por la expansión en el acceso, permanencia y graduación, y políticas públicas”

Por su parte, la tercera línea de investigación “La autonomía y vinculación entre las IES, el Estado, el gobierno, las empresas y los movimientos sociales”

La cuarta línea se titula “Gobierno y gestión de las IES: problemas de planificación estratégica, y problemas de gobierno (participación de estudiantes, docentes, funcionarios, egresados, actores sociales)”

La penúltima línea “Los fundamentos epistemológicos sobre los que se basa una universidad crítica, emancipadora, incluyente y autónoma”;

Y la línea número seis “Las alternativas que se gestan en universidades, IES, y otros espacios educativos no formales, como experiencias prácticas, laboratorios



sociales, que producen nuevos conocimientos, teorías, métodos de acción social o de intervención creativa que favorecen la equidad, la justicia y emancipación sociales”.

Entre otras conclusiones, los trabajos del GT-16 de ALAS “Universidad latinoamericana: interpelaciones y desafíos”, nos llaman a tener presentes nuestras responsabilidades como gremio universitario, a la promoción de una democracia universitaria como una acción orientada a garantizar el valor de las diversas voces que integran nuestra comunidad. La diversidad de visiones y la diferencia de opiniones nos fortalecen y enriquecen nuestras propuestas, porque la universidad es un todo, heterogéneo y coherente, como su mismo nombre lo invoca y genera esta identidad institucional.

Que la vida intelectual esté siempre por la creación de conciencia social, ambiental, de integración intercultural, por las juventudes que en ella convergen, la sociedad que nos rodea, con sentido de reacción ante las problemáticas sociales y retos gubernamentales, los grandes desafíos civilizatorios, y no solamente desde la acción estudiantil sino también desde la docencia y la labor académica general.

Referencias

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva* / -1a ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Broccoli, Angelo. (1977). *Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía*. Editorial Nueva Imagen, S. A. México.

Escobar, Arturo. 2020. “Transiciones post-pandemia en clave civilizatoria”, en Bringel, Breno y Geoffrey Pleyers (Coords.) *Alerta Global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*, CLACSO, Buenos Aires, ALAS, Lima. Pp. 313-326

Flores, Javier. (2018). “Causas del atraso científico en América Latina”. *La Jornada* (En línea) 29 de mayo. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2018/05/29/opinion/a03a1cie>

Morin, Edgar. (2009). *Para una política de la civilización* (Biblioteca Edgar Morin), Editorial Paidós, España.

Ranking Mitofsky. (2020). Confianza en México: Instituciones. *Consulta.mx* (En línea) Disponible en: http://www.consulta.mx/media/k2/items/cache/7b2b58b4b3ed159a5bd6628c70d1383a_XL.jpg

Ranking Mitofsky. (2020). México: confianza en instituciones 2019. *Consulta.mx* (En línea), 04 de enero. Disponible en: <http://www.consulta.mx/index.php/encuestas-e-investigaciones/item/1309-mexico-confianza-en-instituciones-2019>

Sousa Santos, Boaventura de. (2020). “La derecha y el siempre deseado blanco de la educación”, diario *Público*, España, 30 de septiembre, disponible en:



<https://blogs.publico.es/espejos-extranos/2020/09/30/la-derecha-y-el-siempre-deseado-blanco-de-la-educacion-i/>

Vallespín, Fernando. (1999). "Arléa, París Mundialización y malestar civilizatorio", *Revista de Libros*, No. 27, 1 de marzo. Disponible en: https://www.revistadelibros.com/articulo_imprimible_pdf.php?art=414&t=articulos

Coordinadores

Jaime Preciado Coronado¹ y César Germaná Cavero²

¹ Profesor Investigador de la Universidad de Guadalajara, agradece el apoyo de Araceli Minerva Cortés Acevedo.

² Maestría en Sociología en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Santiago de Chile y su Doctorado en Estudios Iberoamericanos en la Université Sthendal - Grenoble III (Francia).



16. UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA: INTERPELACIONES Y DESAFÍOS

Línea Temática 1. La visión de la Educación Superior en la región, en el contexto de las contradicciones del desarrollo dependiente, la heterogeneidad estructural persistente y la globalización en la producción del conocimiento: el factor “ranking”, la promoción del inglés y la laterización del español como idioma académico, etc

Pág. 21

Los Retos de los Programas Educativos de las Universidades a Distancia en el Siglo XXI.

Joaquin Careaga; Angélica López

Financeirização da Educação Superior: E expansão dos cursos de graduação a distância privada no Serviço Social.

Maria Cordeiro; Nádia Fialho

Trajetórias de discentes quilombolas em uma universidade pública no Pará: A relação de poder no Currículo Acadêmico.

Ingrid Cruz; João Mota

Percepciones del rol docente y sus prácticas pedagógicas en contextos universitarios.

Claudia Lorena Burbano; Dora Marcela Gutierrez

Un análisis sociopedagógico sobre la educación superior y la formación profesional en la actualidad. Entre las exigencias de los empleadores y del cambio social.

Erika Saldaña Pérez

Escolha do curso pelos estudantes de graduação da univas

Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi

Programas doctorales e inserción de graduados en Ciencias Humanas y Sociales en Argentina y Brasil.

Mónica de la Fare; Laura Rovelli

Heterogeneidad y tensiones de la Profesión Académica en el nuevo escenario universitario

Martha Nepomneschi; Marisa Iacobellis

Reflexões sobre os avanços e desafios contemporâneos das universidades brasileiras: um estudo sobre a internacionalização dos Programas de Pós-graduação na região sul- americana

Rubenilda Sodrê dos Santos

La tendencia empresarial en las universidades públicas en México. Un acercamiento desde los académicos de la Universidad Autónoma de Nayarit

Alejandro Enrique Orozco Morales

Teoría y práctica: la investigación como desafío contemporáneo de la universidad peruana

Adriana Aguiar



La praxeología de la Educación Superior, Uniminuto referente en Latinoamérica.

Jeimmy Martínez

Bolhas sociais, educação em direitos humanos e a polarização das informações.

Jackson Pluskota; Thais Santos; Nei Salles

Capitalismo Dependente, ensino superior e conservadorismo reacionário no Brasil.

Cristiana Costa Lima

Na cozinha dos fatos: O discurso tecnocientífico enquanto dispositivo de justificação da gastronomia no sistema de ensino superior brasileiro (1998-2018).

Rodrigo Maciel

Formación de las y los Sociólogos en Bogotá. Tensiones en torno a la construcción de planes de estudio desde una perspectiva Latinoamericana.

Esther Gutierrez Mora

Huellas epistémicas para una educación transformadora. Un primer acercamiento desde una sujeta social epistémica situada.

Yasna Anabalón

Avaliação internacional do ensino superior na América Latina: Um olhar para a educação física.

Alfredo Cesar Antunes

A interdisciplinaridade na administração pública: Uma visão latino americana.

Celmar Corrêa; Carlos Schuch; Luis Dias

Movimentos Sociais e a luta pelo direito à cidade: a experiência extensionista com Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST).

Eblin Farage; Sabrina dos Santos Dias; Karina Avelar

Una mirada crítica sobre los rankings universitario

Sergio Emiliozzi

Universidades e latino-americanismo(s) no Brasil

Lília G. M. Tavolaro

Flávia Lessa de Barros

Línea Temática 2. La democratización de la Educación Superior: desafíos por la expansión en el acceso, permanencia y graduación, y las políticas públicas destinadas a esto

Pág. 332

Comenzar una carrera universitaria en el conurbano bonaerense. Características y perspectivas de ingresantes a la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ).

Rosario Austral; Luciana Aguilar; Silvia Storino

Quem entrou, quer ficar: a insuficiência do programa de permanência para ingressantes das cotas nas universidades federais do Brasil.

Leonardo Barbosa e Silva



Entre o “mérito” e a “cota?”: Uma análise preliminar dos percursos acadêmicos dos estudantes ingressantes nos cursos da FACC/UFRJ.

Antonio José Barbosa; Eliane Ribeiro; Maria Cecília de Carvalho

Análisis interseccional de las condiciones que influyen en el ingreso a la Universidad Nacional y la reciente exclusión de las mujeres.

Oscar Alejandro Quintero; Laura Ximena Márquez

Ingresso de imigrantes haitianos nas Universidades brasileiras.

Bruna Ribeiro Troitinho

As contrarreformas do Estado Brasileiro, o processo de democratização e a política universitária nos governos pt (2003-2016).

Marianna Andrade Tomaz

La paradoja de los efectos incluyentes y excluyentes de la expansión de la educación superior pública en Brasil.

Thiago de Oliveira Sá

Nada será como antes. Ações afirmativas e democratização de acesso: um olhar sobre afetos e afetações.

Sheila Ferreira; Giovanna Marafon; Luana Luna

Desigualdade de oportunidades e a estratificação na educação superior: um estudo sobre a Universidade Federal da Fronteira Sul.

Rosileia Nierotka

Nuevos tiempos, nuevas universidades.

Luis Dufuur

Internacionalización de la educación superior e inversiones extranjeras en Brasil.

Paula Regina de Jesus Pinsetta

Permanência e sucesso acadêmico na educação superior: uma comparação Brasil – Argentina.

Rosana Heringer; Stella Maris Más Rocha

Políticas de inclusão ao ensino superior na Universidade Federal do Paraná: Uma análise socioespacial dos processos seletivos de 2004, 2012 e 2019.

Viviane Vidal Pereira dos Santos; Maria Tarcisa Silva

De la montaña al valle: expectativas de acceso educativo en bachilleres regionales colombianos, un análisis de lo rural a lo urbano.

Daniela Alejandra Cuenca; Lobsang Braghi Parra

Políticas de acesso e permanência para estudantes indígenas em Universidades Federais no Pará e o caso da UNIFESSPA.

Flávia Marinho Lisboa

Comunidades tradicionais da amazônia paraense e papel da universidade: Sentidos e significados construídos nos diálogos com as práticas *socioculturais*.

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

Apontamentos a partir de alguns dados do Censo da Educação Superior 2016.

Juliano Nery de Carvalho



Educación tecnológica y cambio de la Matriz Productiva ¿Impostura o realidad?.

Freddy Auqui Calle, Edison Auqui Calle

O estudante-coletivo desde um paradigma crítico

Clara Martins do Nascimento

Gênero, maternidade e educação superior: universitárias-mães na Universidade de Brasília.

Maria Clara Pereira; Elizabeth del Socorro Ruano

Sofrimento na formação: Investigações sobre saúde, perfil socioeconômico e desempenho acadêmico de estudantes do curso de pedagogia.

Tiago Corrêa Almeida

La flexibilidad curricular: una alternativa frente a la diversidad de Perfiles de Universitarios.

María Isabel Enciso; María Hortensia Zúñiga; José Alfredo Flores

Políticas de identidade no ensino superior: Lusofonia e diferença cultural na UNILAB.

Wellington Nogueira; Mayara Ramos; Ana Conceição

Violação de direitos das minorias sociais nas Universidades Públicas brasileiras.

Silmere Alves Santos; Ariel Matos Brito; Maria Suelen Santos

Línea Temática 3. La autonomía y vinculación entre las IES, el Estado, el gobierno, las empresas y los movimientos sociales

Pág. 682

Vinculación con el medio: Cinco ambigüedades del concepto que tensiona a la extensión universitaria en Chile.

Matías Flores, Ximena Póo

Institucionalización de la Vinculación con el Medio en las universidades estatales chilenas.

Felipe Torralbo; Marcela Gutiérrez; Juan Jiménez A

Análisis sobre la democracia en la universidad pública colombiana.

Juan Felipe Quintero Leguizamon

Las universidades nacionales en Argentina. Las reformas de la educación superior, el rol del Estado y la profesión académica.

Cecilia Lusnich

Ideas para la Reforma Universitaria del Siglo XXI: Hacia el programa político de lucha hegemónica

José Fidel Sánchez; María Eugenia Martínez

Repensando a universidade no século XXI: O conceito de engajamento cívico como proposição orientadora para o caso brasileiro.

Raquel Sobral Nonato; André Luis Nogueira da Silva; Peter Spink



Línea Temática 4. Gobierno y gestión de las IES: problemas de planificación estratégica, y problemas de gobierno (participación de estudiantes, docentes, funcionarios, egresados, actores sociales)

Pág. 781

A Participação Cidadã na Gestão Universitária Pública: reflexões pautadas pela Teoria da Complexidade.

Luci Aparecida; Katia Denise; Cibele Barsalini

La participación de los actores involucrados como base de legitimidad de la autoevaluación institucional de la universidad.

María Foio

Socialización del modelo educativo universitario: elementos para repensar la función universitaria.

Rocío Adela Andrade Cázares; María del Carmen Gilio Medina

La función de extensión de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en México, en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria.

Catalina Gutiérrez López

Organización, racionalidad y paradigmas en la sociología sanmarquina. Sobre el proceso de cambio de malla curricular de la EAP de Sociología de la UNMSM (2017 – 2018).

Gianmarco Muñoz; José Maza; Héctor Jesús Calderón

Extensión universitaria, políticas públicas de educación superior y responsabilidad social: el caso de la región centro-occidente de la UPN.

Laura Magaña Pastrana

Plan Evaluación Modelo Acreditación programas universitarios SINEACE, implementado por alumnos, mejorar la calidad educativa en el programa de sociología.

Juan Diego Dávila Cisneros

La Universidad Nacional de Costa Rica y su búsqueda de sentido.

Margarita Torres; Carlos Eduardo Cruz

La construcción de la identidad universitaria desde la gestión comunicacional: perspectivas en el ámbito ecuatoriano.

Adriam Camacho Domínguez

Línea Temática 5. Los fundamentos epistemológicos sobre los que se basa una universidad crítica, emancipadora, incluyente y autónoma

Pág. 929

Extensão, afirmação de identidades e permanência indígena e quilombola na UFT/MIRACEMA: Novas formas de viver a universidade.

Rosemary Negreiros de Araújo; Sheila Kelly Paulino Nogueira; Maria Helena Cariaga

Um combate às colonialidades da universidade por meio das memórias, experiências e trajetórias de estudantes indígenas.

Ana Brocco; Cecília Paladini; Antonio Paim



Discurso do desenvolvimento na prática jurídica: análise dos conflitos possessórios envolvendo indígenas, quilombolas e a mineradora Vale S/A no Maranhão/BRA.
Ruan Didier Bruzaca

La autonomización en la enseñanza de la sociología en Colombia. El caso del programa de la Pontificia Universidad Javeriana.
Janneth Aldana Cedeño; María Elvira Cabrera Díaz; Nicolás Ospina Castillo
Mercantilização de novo tipo como expressão da financeirização do ensino superior privado no Brasil
Pedro Tavares; Lucas Gabrielli; Muana Andrade

Línea Temática 6. Las alternativas que se gestan en universidades, IES, y otros espacios educativos no formales, como experiencias prácticas, laboratorios sociales, que producen nuevos conocimientos, teorías, métodos de acción social o de intervención creativa que favorecen la equidad, la justicia y emancipación sociales

Pág. 996

Aprendizaje e innovación en la universidad y en las organizaciones de la sociedad civil asociadas en programas de extensión universitaria.
Adriana N. Fassio; María Gabriela Rutty; Carla Marsocia

Desarrollo de modelo de vinculación con el medio: Desafíos de la gestión institucional de la Universidad Tecnológica Metropolitana.
Luis Godoy Saavedra

Turismo de Base Comunitária no Cabula como Processo de Cumprimento do Papel Social da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
Katiane Alves; Francisca de Paula Santos da Silva; Alfredo Eurico Rodrigues Matta

La sistematización de experiencias: Nuevas rutas para el quehacer académico en las Universidades.
Oscar Jara Holliday

Prácticas Socioeducativas y Responsabilidad Social Universitaria: El Caso del Centro Universitario para el Desarrollo Comunitario.
Álvarez Lizárraga; Dalia Johana

Percursos de descolonização no ensino superior: contribuições do projeto Encontro de Saberes e os desafios de sua implementação na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.
Ana Flávia Andrade de Figueiredo; Sílvia Regina Paes; Juliana Flórez

Interculturalidad en la educación superior en América Latina y México.
Ana Teresa Sifuentes; Emma Lorena Sifuentes; Rocío Mabeline Valle Escobedo

Núcleo universitário de educação popular na amazônia brasileira: perspectiva decolonial e prospectiva intercultural.
Hanna Teixeira; Waldma Oliveira; Henrique de Moraes



¿Es posible el diálogo intercultural en la Ciencia? Reflexiones sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Intercultural Bilingüe.

Tatiana Edith Vergara; María Amalia Ibáñez Caselli

Retos de la universidad en la formación docente para el impulso a la innovación educativa.

Anahí Isabel Arellano Vega

“Potenciando el Aprendizaje y logrando el Bienestar”, para promover el aprendizaje de actitudes positivas hacia el estudio y la vida de los estudiantes, y mejorar del desempeño del docente universitario tutor.

Elisabet Santos; Nelly Hinojosa; Giovanna Enriquez

Las reformas estructurales en la política educativa en México de 2006-2017.

Pablo Mejía Montes De Oca

La participación de Trabajo Social en las Políticas Sociales: una reflexión desde la formación profesional.

Silvia Martínez, Sara Valdez; María López

Línea Temática 7. Las descolonialidad de la universidad, tanto de los saberes que produce y transmite como de su organización académico-administrativa y de gobierno

Pág. 1161

Diálogos Interculturais nas Universidades Públicas e Decolonização do Conhecimento.

Paula Fernandes de Assis; Ana Tereza Reis

Gestão pedagógica em uma breve experiência de Universidade Popular.

Pedro Rosas; Leandro Proença

Expansão e descolonização do Ensino Superior no Brasil: Presença de Mulheres de Terreiro nas Universidades e Encontro de Saberes.

Beatriz Martins Moura

Interrogantes sobre la docencia universitaria con estudiantes indígenas. Campo emergente en el debate sobre descolonización.

Gabriela Czarny; Cecilia Navia; Gisela Salinas

As Políticas de Permanência Estudantil na Educação Superior Pública Brasileira: um estudo de caso institucional.

Rita de Cássia Soares de Souza; Neusa Chaves Batista

Representatividade importa: onde estão os professores negros e indígenas na Universidade brasileira?

Claudia Monteiro Fernandes

Sujeito, Lugar e Pesquisa: categorias ambivalentes da internacionalização da Educação Superior nos tensionamentos das racionalidades hegemônicas e decoloniais.

Marlize Rubin-Oliveira; Giovanna Pezarico; Nilson de Farias



Línea Temática 1.

La visión de la Educación Superior en la región, en el contexto de las contradicciones del desarrollo dependiente, la heterogeneidad estructural persistente y la globalización en la producción del conocimiento: el factor “ranking”, la promoción del inglés y la laterización del español como idioma académico, etc



Los Retos de los Programas Educativos de las Universidades a Distancia en el Siglo XXI.

Joaquin Careaga Perkins
Angélica López Merlín

Resumen

Las generaciones que participamos en el mundo 4.0 (desde los Baby Boomers, los X, Y y Z) hemos aprendido a manejar personalidades múltiples, aquellas del mundo off line y aquellas que creamos a modo (fabricamos) para el mundo on line, mediante los diversos dispositivos digitales, los cuales se han vuelto una necesidad para vivir y permanecer disponibles las 24 horas del día, los 365 días del año, ya que los utilizamos como modus operandi de la vida cotidiana para trabajar, divertirnos, comunicarnos, enamorarnos, hacer compras, viajar, administrar nuestras finanzas, educarnos, debatir, e incluso para hacer bullying o eliminar a quienes no queremos que participen de nuestra realidad virtual, y todo desde cualquier lugar y en cualquier momento con un dispositivo digital.

En este sentido, la educación que es un proceso humano, en donde las personas constituidas en grupos sociales (reales o virtuales) , genera las condiciones necesarias para formar a los individuos que se necesitan para satisfacer las necesidades de la sociedad, y en la sociedad líquida 4.0 se requiere de una educación cada vez más competitiva, donde los participantes: instituciones, estudiantes y docentes se enfrentan cada día a nuevos retos que el mundo digital nos impone.

Palabras claves

Educación superior 4.0, realidades paralelas, calidad

Problemática: Mundo líquido en la era 4.0

De acuerdo con Zgmunt Bauman (2011) teórico de la posmodernidad, y creador del concepto del mundo líquido y la educación líquida, el nativo líquido -que experimenta un futuro incierto y efímero- aspira a capturar la eternidad al moverse en su propia individualidad virtual y se afana en hacerla notoria en la esfera pública en los denominados *no places* (lugares públicos de reunión donde las personas se encuentran físicamente, pero a la vez se encuentran ajenos entre sí), al estar realizando un constante intercambio virtual a través de sus diversos dispositivos digitales, creando universos paralelos, con realidades simultáneas y donde los individuos cada vez participan menos del mundo real pero al mismo tiempo desarrollan una gran



presencia en el mundo virtual, incluso pueden permanecer en él después de dejar de existir, lo que significa que mientras alguien administre una cuenta de Twitter, Facebook o WhatsApp, Instagram, Tinder y se genere un intercambio de comunicación escrita, gráfica, o visual se garantiza casi la inmortalidad del individuo.

Las generaciones que participamos en el mundo 4.0 (desde los Baby Boomers, los X, Y y Z) hemos aprendido a manejar personalidades múltiples, aquellas del mundo *off line* y aquellas que creamos a modo (fabricamos) para el mundo *on line*, mediante los diversos dispositivos digitales, los cuales se han vuelto una necesidad para vivir y permanecer disponibles las 24 horas del día, los 365 días del año, ya que los utilizamos como *modus operandi* de la vida cotidiana para trabajar, divertirnos, comunicarnos, enamorarnos, hacer compras, viajar, administrar nuestras finanzas, educarnos, debatir, e incluso para hacer bullying o eliminar a quienes no queremos que participen de nuestra realidad virtual, y todo desde cualquier lugar y en cualquier momento con un dispositivo digital, que de manera creciente le ofrecen al usuario novedosas aplicaciones que implican una actualización casi inmediata de la gama de servicios virtuales que surgen (tarjetas bancarias virtuales, servicio de taxi, comida a domicilio, alertas cardiovasculares, sensores de tráfico, deportes entretenimiento, noticias, compras en línea, entre otras) por lo que los individuos que se niegan a integrarse a la parafernalia tecnológica y digital tienden a llevar vidas inexplicables para el resto que inevitablemente los conducirán al aislamiento de su propio entorno.

En este sentido, los grupos sociales (reales o virtuales) aún requieren de una educación -que en la actualidad es un proceso humano dinámico- cuya finalidad consiste en promover las condiciones necesarias y suficientes para formar a los individuos que puedan satisfacer las demandas de la sociedad líquida 4.0 y en donde la educación es cada vez más competitiva y los participantes: universidades, estudiantes, docentes y empleadores se enfrentan cada día a un conjunto de retos que debemos articular entre sí para hacer frente al mundo actual de dispositivos con aplicaciones infinitas.

A continuación, se describirán los principales retos que deben afrontar las universidades a distancia en el S. XXI

Reto 1: Vinculación del desarrollo económico y la creación de nuevos programas educativos

Se ha demostrado por economistas importantes como Shultz o Becker, que el invertir en capital humano, es redituable, ya que favorece el crecimiento y desarrollo económico, tal es el caso de Corea del Sur, que pasó de un ingreso per cápita de menos de 100



dólares anuales -después de la guerra (1950-1953)- a más de 31 mil dólares per cápita en 2018 (Expansión, 2019). Lo anterior mediante una estrategia para fortalecer la educación creando institutos de investigación científica y aumentando a través del apoyo del Estado y el sector privado los recursos para la I y D.

El camino fue simple comenzó a reclutar estudiantes altamente capacitados para la producción masiva de la industria electrónica, lo que lo coloca hoy como líder en el mercado mundial al controlar más del 60% de los chips que se producen a nivel mundial.

La estrategia Coreana consistió en inversión pública y privada en capital humano para orientar la educación hacia programas educativos que vincularan a las necesidades de la industria de la tecnología de punta, tanto para la exportación como para el consumo interno, logrando tasas de crecimiento tan elevadas que sitúan a este país como modelo de crecimiento (Expansión, 2019)



La Teoría del Capital Humano ha evolucionado hacia la denominación actual de Potencial Humano, ya que además de lo propuesto por Becker y Shultz incluye la siguiente ecuación: Actitud (Valores, responsabilidad, entusiasmo, lealtad) + Aptitud (talento, conocimientos, habilidades, adaptabilidad) = Éxito, rentabilidad, productividad que implica mayor desarrollo y bienestar. (Odriozola, 2008).



Por ello, la inversión en educación y la capacitación laboral continua favorecen el trabajo altamente productivo, el ahorro, el consumo, y la movilidad social -tan necesarios- para producir las transformaciones que aumentan también el valor de la productividad del trabajo con rendimientos positivos crecientes a escala y mejoren en conjunto el ingreso per cápita, que para 2017, en México se situó en 9 mil 311 dólares anuales por habitante para 2017 de acuerdo con cifras del INEGI. (INEGI, 2018).

Para los estudiantes de hoy la calidad de la educación juega un papel importante en su propio desarrollo y crecimiento para lograr transitar de manera exitosa por el mundo líquido. Debido a que la tecnología sufre un constante proceso de cambio y renovación, el potencial humano debe ir actualizándose de manera permanente y continua en su conjunto, por lo que es necesario el impulso de nuevos programas educativos -además de la actualización de los ya existentes- y todos alineados a los requerimientos del siglo XXI que se han planteado en esta investigación.

El perfil de profesionistas experimenta cambios muy rápidos y significativos en el Siglo XXI, en el contexto de la era 4.0, por lo que la nueva propuesta para enfrentar estos cambios representa el desarrollar programas educativos como los siguientes:

Comercio electrónico y gestión de la tecnología informática, para integrar a sus egresados en la toma de decisiones congruentes con un entorno altamente cambiante que debe incorporar de manera inmediata las tecnologías a lo cotidiano.

Recursos humanos y desarrollo de talentos (gerentes de personal)- para reconocer las nuevas habilidades del comportamiento humano (comunicación, trabajo en equipo, relaciones interpersonales) y atraer talentos con dichas características.

Ciberseguridad (abogados especializados), para formar profesionistas con conocimientos para desarrollar y controlar un marco regulador del ciberespacio.

Inteligencia artificial- se requiere de profesionistas especializados para trabajar el funcionamiento del cerebro y la tecnología para replicarlo de forma artificial.

Terapeuta de empatía artificial, se requiere de personas con conocimiento en el manejo de robots, psicología, sociología, psiquiatría en las terapias, así como de programación.

Arquitectos de realidad virtual, para lograr profesionistas con competencias en el desarrollo de videojuegos, programación, realidad virtual y aumentada.



Científicos de datos, para formar personas especializadas en procesar una inmensa cantidad de datos que ofrecen las nuevas tecnologías, y que requiere de conocimientos analíticos, de programación y de lógica, para ser aplicados a las matemáticas y la estadística.

Ingeniería Cuántica – físicos especializados en el desarrollo de nanotecnología y procesos biotecnológicos.

En este sentido, si la calidad en la educación es escasa, la competitividad económica también sería baja y no se obtendría el crecimiento económico esperado en el país, pues no basta con educar sino educar para enfrentar las necesidades y retos del mundo actual, en un esfuerzo conjunto del Sector Público, Privado y Social, enmarcado en el desarrollo de nuevas propuestas educativas que den respuesta a las nuevas características de la sociedad 4.0.

Reto 2: Vinculación de los programas educativos con los empleadores. Modelo de Educación Dual

Actualmente los profesionales egresados de las carreras económico- administrativas enfrentan un exceso de demanda y una contracción de la oferta laboral, por lo que hay mayor probabilidad de obtener menos ingresos ante la saturación del mercado.

La Encuesta Nacional de Egresados 2018 concluye que el 40% de los egresados obtienen un ingreso igual al esperado, mientras que el 12% obtiene un ingreso superior a su expectativa. Tomando en cuenta esta información los profesionistas que egresan de las universidades sin experiencia, aspiran a situarse dentro del 41% que representa al conjunto de aquellos que tienen mayor prevalencia en obtener ingresos inferiores a los esperados (Universidad del Valle de México, 2018).

De esta manera el 50% de los egresados que ya habían realizado prácticas laborales, como becarios o mediante el servicio social en su área de conocimientos, son los que tienen un ingreso hasta por \$8,000 pesos, el 31% se sitúa en el intervalo de más de \$8000 y menor a los \$15,000 pesos mensuales y por último 16% de los egresados con experiencia profesional en su programa educativo generan ingresos superiores a los \$15,000 mensuales (Universidad del Valle de México, 2018)

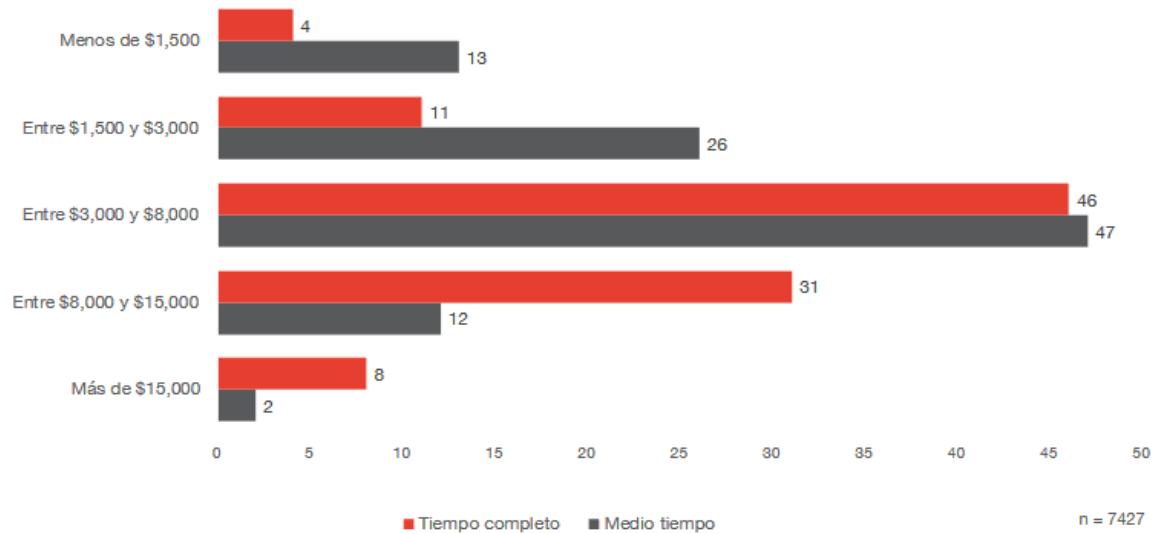


Gráfico 1. Expectativas del primer sueldo para egresados nivel superior
Fuente. Encuesta Nacional de Egresados, 2018

En la era 4.0 las brechas salariales van relacionadas además del expertise (Experiencia, pericia y experticia), la edad, y en ocasiones el género, con la falta de competencias laborales presenciales y virtuales tales como: la intercomunicación efectiva, la integración y manejo de equipos de alto rendimiento, el dominio de software avanzado, el manejo del stress, la negociación, sí como la resolución de conflictos de manera efectiva y rápida, para alcanzar cada vez metas más altas en el menor tiempo posible. La integración educativa con el campo laboral se propone en el Modelo de Educación Dual en el cual la formación del estudiante de alto rendimiento se lleva a cabo en dos espacios tanto en el campus, como en la empresa, lo anterior con la finalidad de contar con un equilibrio entre la teoría y la práctica y favorecer el *expertise*.



De esta manera al alternar el período de formación entre la práctica y la teoría, los estudiantes desarrollan las competencias necesarias para un buen desempeño laboral al egresar.

Beneficios	
Estudiante	Empresa
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Genera una experiencia vivencial en el campo profesional. ▪ Promueve una vinculación directa con la empresa. ▪ Desarrollan competencias para la empleabilidad. ▪ Obtienen habilidades útiles tanto en el ámbito personal, profesional y laboral. ▪ Favorece la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos de manera mediata en el ámbito laboral y viceversa. ▪ Obtiene recursos económicos para cubrir gastos personales generando un ingreso propio. ▪ Recibe un apoyo económico, a través de la beca-salario para la modalidad de formación dual. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuenta con personal calificado acorde a las necesidades de la empresa. ▪ Reduce riesgo de emplear personal que no cuente con las competencias propias de sus necesidades. ▪ Ahorra costos de reclutamiento, selección, inducción y entrenamiento. ▪ Disminuye la rotación de personal. ▪ Aumenta la productividad y calidad de productos y procesos. ▪ Contribuye a la disminución del subempleo y abate el desempleo. ▪ Realiza una contribución social que favorece el crecimiento económico y mejor el bienestar de las familias. ▪ Se involucra en las necesidades de la era 4.0

Sin embargo para las Instituciones de Educación Superior (IES) representa un reto el poder homologar sus planes y programas de estudio conforme a las necesidades empresariales actuales, de igual forma requieren modificar e incluso actualizar sus modelos de evaluación (promover la evaluación autogestiva) y realizar adecuaciones a su normatividad universitaria para que existan convenios claros y como resultado genere una mayor tasa de empleabilidad de egresados, así como mayor retención y aprovechamiento de los estudiantes.

Reto 3: Programas educativos con cobertura, calidad, reconocimiento e innovación.

Desde mi perspectiva hoy en día existen 10 puntos clave deben tener los programas educativos a nivel superior tanto en modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta y se refieren a:

- 1. Planes de estudio actualizados.** La importancia de ofertar planes de estudio innovadores acordes a las necesidades sociales y laborales son indispensables para que los egresados puedan desarrollar un plan de vida que les brinde inserción al mercado laboral en su campo de especialidad para cumplir sus metas



individuales y sociales, que se traduzcan en aportaciones para promover el crecimiento económico del país.

2. Cuerpo docente comprometido. La necesidad de que los docentes cuenten con la experiencia práctica en las asignaturas que enseñan es de vital importancia para garantizar una educación de calidad, orientada a las necesidades de los empleadores, de la comunidad y al propio desarrollo y crecimiento profesional. En el caso de la UnADM todos los docentes cuentan con el curso de inducción a la docencia en línea, tienen por lo menos 3 años de experiencia en la docencia y la mayoría cuenta con postgrado.

3. Modalidades adaptadas para diferentes perfiles de estudiantes. En el caso de la UnADM el perfil del estudiante es multivariado e incluyente, ya que está conformado tanto por recién egresados de bachillerato, como por aquellos que retoman sus estudios después de algún tiempo, en un amplio espectro conformado por población urbana y rural, así como por personas con capacidades diferentes, comunidades indígenas, tercera edad y diversidad de género.

Actualmente la UnADM cuenta con estudiantes en cada uno de los Estados de la República Mexicana con presencia en 454 Municipios de los 1,012 que hay en total, y con 462 estudiantes mexicanos que residen en el extranjero, fundamentalmente en los Estados Unidos, Canadá, Alemania, España y Colombia.

La mayoría son urbanos y son cabeza de familia, laboran y se encuentran en promedio en los 34 años de edad, aunque hay estudiantes desde los 17 años hasta los 88 años de edad, Del total de estudiantes 52% son mujeres, y 48% son hombres y se tienen registrados a 39,632 estudiantes que residen en 454 de los 1,012 municipios pertenecientes a la Cruzada Nacional Contra el Hambre.

Cabe señalar que 1,125 estudiantes presentan algún tipo de capacidad diferente, como motriz, auditiva y visual y 336 estudiantes expresaron ser hablantes de lenguajes originales, principalmente: maya, náhuatl, zapoteco, mixteco y otomí. (Plan de Desarrollo Institucional UANDM, 2018).

4. Empleabilidad, resulta fundamental en el mercado laboral flexible de nuestros tiempos, que los programas educativos estén alineados a las necesidades de los empleadores. En el caso de la UnADM, la reciente acreditación por parte de los CIEES refrenda la idoneidad de los planes de estudio con los requerimientos de los empleadores.



5. Infraestructura adecuada

Es importante que las universidades cuenten con espacios diseñados específicamente para el aprendizaje, como por ejemplo talleres y laboratorios de alta tecnología presenciales o virtuales, en la UnADM contamos con diversas plataformas como Blackboard y Moodle que administran un conjunto de recursos que ofrecen a sus estudiantes y docentes de licenciatura, posgrado y educación continua como cursos, biblioteca digital, cubículo virtual, foros, mensajero, centro de retención, centro de calificaciones, herramientas para detección de plagio, monitoreo de la actividad, reportes y estadísticas, así como video clases para ser grabadas y aspectos de visualización cromática, que favorecen el aprendizaje y apoyan a las personas con debilidad visual.

Por su parte el sitio web de la Universidad contiene los servicios adecuados para la comunidad interna y externa desde avisos, acceso a trámites escolares, centro de atención a usuarios, orientación educativa, información sobre convenios, convocatorias, normatividad concursos, programas de movilidad, idiomas, propedéutico, hasta información actualizada sobre la Universidad y otras actividades extracurriculares.

6. Ambientes seguros que favorezcan la convivencia e integridad de la comunidad universitaria. En la educación a distancia debe existir un clima de cordialidad en los Foros, en las video conferencias o en el mensajero, y las instituciones deben favorecer la protección y confidencialidad de datos personales y evitar el mal uso de información (plagios, presentación de una misma tarea para diferentes asignaturas por ejemplo o el ciberacoso). La UnADM garantiza un ambiente seguro.

7. Certificaciones y reconocimientos. Las acreditaciones de calidad de los programas educativos se han vuelto indispensables porque constituyen un aval para favorecer la empleabilidad, la inclusión, la viabilidad y vigencia de los planes y programas educativos y su competitividad a nivel tanto nacional como internacional en cuanto a estándares de calidad. Actualmente la UnADM recibió la acreditación por parte de los CIEES de 10 programas educativos, siendo la primera universidad creada desde su origen en la modalidad no escolarizada que recibe este reconocimiento.

8. Accesibilidad. La educación de calidad no necesariamente implica fuetes erogaciones, en el caso del rankig de mejores universidades, los primeros lugares



los obtienen las universidades públicas seguidos de universidades privadas. En el caso de la UnADM una ventaja competitiva es su gratuidad, accesibilidad, cobertura y calidad, enmarcada en un modelo educativo flexible.

9. Apoyo económico, el financiamiento educativo es esencial para generar inclusión, en el caso de instituciones que ofrecen becas crédito y tienen alta empleabilidad, se logra por un lado que los estudiantes accedan a empleos de medio tiempo para pagar sus estudios y sus gastos, así como a adquirir la experiencia necesaria para escalar a mejores oportunidades al egresar. En el caso de la UnADM al ser un órgano desconcentrado que ofrece educación gratuita, los estudiantes pueden acceder a todas las becas que ofrece la SEP y su educación no tiene costo.

10. Innovación educativa en el SXXI. La innovación es calve para que los programas educativos se sitúen en posibilidades de competir y posicionarse como instituciones de vanguardia.

La UnADM es la universidad pionera en México que surge exclusivamente en modalidad no escolariza, para atender de manera masiva a una población heterogénea de estudiantes con amplia cobertura.

Desde su concepción en 2008, y su inicio como Programa ESAD en 2009 lanzó su primera convocatoria hacia fines de 2009 donde se esperaba un registro de 12 mil estudiantes, pero se inscribieron más de 34 mil aspirantes, lo que sobrepasó las expectativas pronosticadas. Para 2010 inicia la primera generación con 12 carreras y un TSU, en 2012 se transforma por decreto presidencial en la UnADM. A partir de entonces comenzó un periodo de transición para dar respuesta a retos y oportunidades únicas, que la han llevado a diseñar diversas estrategias exitosas, para asegurar la cobertura, la calidad, el crecimiento, y la innovación continua para enfrentar la sociedad del conocimiento y los retos del mundo 4.0.

Para 2018 cuenta con 72 mil estudiantes activos, con cobertura nacional e internacional, con 4,049 titulados desde el 2013 hasta 2018-1, una oferta educativa de 43 programas a nivel TSU, Licenciatura y Posgrado, así como diversos cursos de Educación Continua, para promover una educación integral altamente profesionalizante. Recientemente concluyó el proceso de evaluación de la calidad, logrando la acreditación de 9 programas educativos que obtuvieron el nivel 1 que otorgan los CIEES para 3 años y el nivel 1 para 5 años en 1 de sus programas educativos.



Loa anterior se dice fácil, pero ha representado un reto continuo para quienes hemos conformado el equipo de colaboradores de la universidad desde sus inicios, ya que ha planteado la innovación continua de estrategias para atender las necesidades ante la diversidad de estilos de aprendizaje y características que conforma el universo de estudiantes que atendemos.

Una vez lograda la cobertura, las estrategias se encaminaron a lograr calidad, mediante actualización de planes de estudio, profesionalización docente, utilización de nuevas plataformas, oferta de nuevos programas educativos, desarrollo del postgrado y del área de investigación, la firma de convenios con otras instituciones y organismos (IPN, BUAP, ILCE, UOC, UNAM, entre otras), así como aseguramiento de la retención y disminución del abandono de los estudiantes, logrando mayores tasas de egreso y eficiencia terminal. Todo ello mediante el constante acercamiento con estudiantes para conocer sus necesidades de aprendizaje y la incorporación de empleadores para detectar las competencias laborales necesarias para los diversos perfiles de egreso.

Paralelamente la UnADM ha generado una serie de estrategias de aprendizaje con la finalidad de que los saberes sean perdurables y encaminados al desarrollo de habilidades que faciliten el proceso de aprender, desaprender y reaprender.

En la UnADM consideramos que el aprendizaje autónomo, permite al estudiante dirigir su propio proceso de atender y comprender sus propias capacidades, habilidades y destrezas, para ello cuenta con los siguientes elementos:

Tecnología	Investigación	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona recursos que permiten a los estudiantes generar habilidades para integrarse a la sociedad 4.0 a través herramientas digitales, acceder a fuentes de información de manera fácil, promover pautas que orientan hacia la capacidad y habilidad de discriminar información variada, inadecuada o compleja. 	<ul style="list-style-type: none"> • En la era 4.0 favorece que el estudiante realice la búsqueda de información por cuenta propia, lo que coadyuva a evitar la dependencia del docente y a pensar por sí mismo, también a generar conocimiento e innovar, argumentando con base a evidencias y datos soportados desde el campo documental y vivencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los contenidos potencializan las competencias y fortalecen el pensamiento enfocado al análisis de una situación, a la solución de problemas, la comparación de elementos, la toma de decisiones, y se orientan al desarrollo de la capacidad para evaluar procesos.

En este sentido, la educación no escolarizada requiere superar la formación tradicional con un componente autónomo que articule los demás elementos proporcionando a los



estudiantes una formación profesional integral con aptitudes para enfrentar los retos que plantea el mercado laboral, así como su entorno. Por lo tanto, los aspirantes deben tener presente que esta modalidad tiene un nivel de exigencia alta y que requiere la generación de aprendizaje autónomo y significativo para la autogestión del conocimiento.

La UnADM ha establecido diversas estrategias para contribuir a mejorar el desempeño de los estudiantes, y ha desarrollado novedosas propuestas para aumentar los índices de retención, disminuir el abandono y aumentar el aprovechamiento, para mejorar la eficiencia terminal.

Dentro de estas propuestas se encuentra por un lado la estrategia implementada en 2018 en donde los estudiantes inician sus cursos sin docente los primeros 15 días, para fortalecer el autoaprendizaje y la autogestión de los conocimientos. Durante las dos primeras semanas del bloque del ciclo escolar, el estudiante interactúa con sus compañeros sin su docente, desarrollando habilidades de integración de equipos de trabajo, comunicación escrita y trabajo colaborativo, con actividades autoevaluables.

Durante ese lapso, el docente conoce su asignatura, prepara su planeación didáctica, y se plantea las diversas estrategias que utilizará para aumentar la retención y reducir la inactividad en el aula.

A partir de la tercera semana, el docente ingresa al aula para dar continuidad al desarrollo de las actividades programadas dentro de su asignatura.

Los resultados del estudio de cohorte revelaron las siguientes estadísticas:

Durante los primeros 7 días de iniciado el bloque y sin la participación del docente en aula se observa una alta actividad de participación dentro del aula por parte de los estudiantes:

Estudiantes DCA corte 7 días (%)			
PE	Activos	Inactivos	Nunca
AET	67.39%	17.34%	15.27%
GAP	62.95%	32.96%	4.09%
MI	61.59%	19.96%	18.46%
CyFp	71.25%	18.01%	10.73%



A los 14 días, se vuelve a realizar un corte y se aprecia el aumento de la participación de los estudiantes aún sin docente en aula:

Estudiantes DCA corte 14 días (%)			
PE	Activos	Inactivos	Nunca
AET	69.62%	20.09%	10.29%
GAP	69.11%	18.80%	12.09%
MI	72.93%	16.30%	10.77%
CyFp	86%	8%	6%

Para el siguiente corte ocurren 2 situaciones: el docente ya realizó estrategias para motivar a los estudiantes activos e inactivos, e invita a ingresar a los que nunca habían estado en su asignatura, paralelamente se aplica la baja por Artículo 40 del Reglamento Escolar, para aquellos estudiantes que por alguna causa no realizaron actividades en el aula, lo que promueve una mayor retención:

Estudiantes DCA corte 21 días (%)			
PE	Activos	Inactivos	Nunca
AET	82.11%	11.69%	6.20%
GAP	89.05%	3.08%	8.05%
MI	82.65%	7.36%	9.99%
CyFp	92%	4%	4%

Finalmente, a los 42 días el corte se realiza para medir el impacto del Art. 40, y el aprovechamiento por lo que una vez que el docente ha establecido sus estrategias de recuperación, el aumento de la retención de los estudiantes aumenta considerablemente, disminuyendo los inactivos y los nunca.

Estudiantes DCA corte 42 días (%)			
PE	Activos	Inactivos	Nunca
AET	99.20%	0.57%	0.23%
GAP	90.68%	9.20%	0.08%
MI	99.79%	0.08%	0.13%

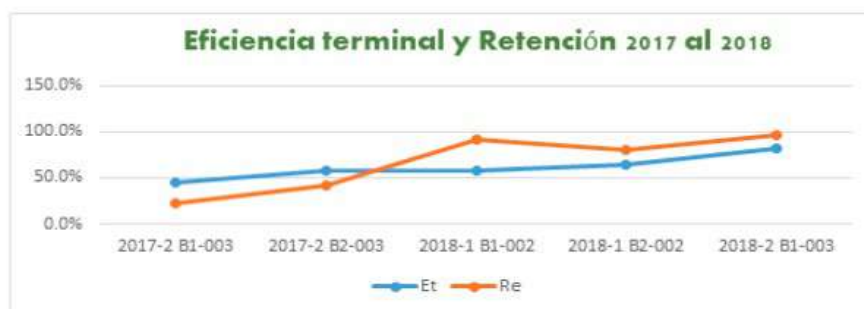
Como se puede observar cada programa educativo implementa estrategias de innovación educativa para favorecer la retención y mejorar el aprovechamiento mediante el desarrollo de actividades autogestivas a partir de 2018, que se complementaron con la estrategia de incluir en la planeación didáctica docente tiempos límite de entregas de actividades desde el ciclo escolar 2017-1.

Con estas estrategias los resultados muestran que la medida de entrega en tiempo de las actividades mejoró la eficiencia terminal y la retención, pero al agregar las



actividades autogestivas se logró mejorar considerablemente y aún más la retención, que es uno de los grandes retos de la educación a distancia.

A continuación, se muestra el gráfico que la docente Teresa Lara realizó con sus estudiantes en donde se percibe claramente el impacto de las estrategias aplicadas, al ser 2018 un año donde se abatió la deserción y el abandono y se favoreció la retención y el aprovechamiento.



Retención (Re)		
Esperada	Real	Desviación
99%	96.9%	2.1%

Eficiencia terminal (ET)		
Esperada	Real	Desviación
92%	81.7%	10.3%

Conclusiones

La revolución digital nos sitúa en la era 4.0, para hacer frente a ella se requiere de una educación 4.0 que pueda proporcionar al talento humano las competencias, y aptitudes necesarias para insertarse en un mercado laboral flexible, altamente demandante y en constante cambio.

Los programas educativos deben estar a la altura de las transformaciones tan vertiginosas que se experimentan hoy día, por lo que las universidades deben realizar acciones inmediatas que permitan, por un lado ofrecer programas educativos en donde exista vinculación entre académicos, estudiantes y empleadores mediante un Modelo Dual y por el otro desarrollar estrategias de aprendizaje que favorezcan no sólo garantizar cobertura y calidad sino mejorar sus indicadores de empleabilidad, eficiencia terminal, así como abatimiento del rezago, la deserción y el fortalecimiento de la retención escolar, en el marco de desarrollo de aptitudes y actitudes con expertise laboral.

En el caso de la UnADM la innovación ha permitido en poco tiempo posicionarse como una universidad pública con amplia cobertura, calidad educativa y con procesos de innovación continua que permiten a sus egresados contar con un aprendizaje perdurable



mediante el uso de tecnología de punta, el desarrollo y actualización de contenidos de manera permanente, y la transformación hacia procesos autogestivos que garanticen tanto su permanencia como un aprendizaje para hacer frente a la era digital 4.0.

Fuentes de Consulta

Banco Mundial (2019). República de Corea. Tomado de: <https://bit.ly/2ZHpdVJ>

Bauman, Z. (2001) La posmodernidad y sus descontentos. España: Akal Ediciones.

Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. México: Fondo de Cultura Económica.

Cardona, M. et al. (2007) Capital humano: una mirada desde la educación y la experiencia labor. Colombia: Universidad EAFIT.

Expansión (2018). PIB de Corea del Sur. Tomado de: <https://bit.ly/2Eesl3U>

Martínez, M., et Al (2016). La Importancia de una Educación Dual en el Instituciones de Nivel Superior. Tomado de: <https://bit.ly/3iBcn2C>

INEGI (2018). Producto Interno Bruto. Tomado de: <https://bit.ly/2ZNBuTF>

Odriozola, S. (2008). Análisis crítico de la teoría del capital humano: apuntes para una concepción alternativa para la construcción del Socialismo Economía y Desarrollo, vol. 143, núm. 1. Universidad de la Habana. Tomado de: <https://bit.ly/3kl4C1c>

Secretaría de Educación Media Superior (2018). Modelo Mexicano de Formación Dual. Tomado de: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/modelo_mexicano_formacion_dual

Schultz, T. (1985). Invirtiendo en la gente. La cualificación personal como motor económico. España: Ariel.

Torres, Natali. (2015): El concepto de capital humano enfocado al conocimiento. Revista Contribuciones a la Economía (marzo 2015). En línea: <http://eumed.net/ce/2015/1/capital-humano.html>

Universidad Abierta y a Distancia de México (2018). Plan de Desarrollo Institucional. México: UNADM.



Financeirização da educação superior: a expansão dos cursos de graduação a distância privada no Serviço Social.

Maria Geice de Lima Cordeiro¹
Nádia Socorro Fialho Nascimento²

Resumo

A reforma da Educação superior privada é cristalizada pelos governos brasileiros a partir da década de 1990 e, com isto a expansão do ensino superior privado e o financiamento ao setor mercantil através do fundo público, está interligada pelas diretrizes de qualificação à força de trabalho especializada pelo Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Este artigo possibilita refletir sobre a expansão do curso de Serviço Social na modalidade a distância privado no estado do Pará/Brasil. O estudo baseou-se em pesquisa bibliográfica em plataformas de domínio público do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com referência nos dados do Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior (e-MEC). Observou-se a predominância do cadastramento das instituições de ensino superior privada na modalidade a distância, configurando a abertura de novos mercados ao setor mercantil da educação privada e, ainda, a terceirização na emissão de diplomas no ensino superior.

Palavras-chave

Financeirização; Processo Bolonha; Educação Superior;

Resumen

La reforma de la educación superior privada ha sido cristalizada por los gobiernos brasileños desde la década de 1990 y, como resultado, la expansión de la educación superior privada y el financiamiento al sector comercial a través del fondo público está vinculada por las pautas de calificación a la fuerza laboral especializada por Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional. Este artículo nos permite reflexionar sobre la expansión del curso de Trabajo Social en la modalidad de distancia privada en el estado de Pará / Brasil. El estudio se basó en la investigación bibliográfica en plataformas de dominio público del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) con referencia a los datos del Registro e-MEC de Instituciones y Cursos de Educación Superior (e-MEC). Se observó el predominio del registro de instituciones privadas de educación superior en la modalidad a distancia, configurando la apertura de nuevos mercados al sector del mercado de educación privada y también la tercerización en la emisión de diplomas en educación superior.



Palabras clave

Financiarización; Proceso de Bolonia; Educación Universitaria;

Introdução

A ampliação do ensino superior na América Latina está relacionada às exigências da lógica global do capital, através de orientações para reformas e privatizações do patrimônio público dos países periféricos. Estas constavam no Consenso de Washington que, no final da década de 1980, fortaleceu o papel das agências multilaterais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), para a manutenção da dependência econômica e intelectual dos países periféricos.

A expansão de cursos de ensino superior privado nos países periféricos é mencionada na “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI” documento emanado da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1999), com vista a difundir as reformas necessárias a educação superior pública e as exigências do setor mercantil privado a qualificação e reprodução da força de trabalho.

A contrarreforma da educação superior pública no Brasil, a partir do chamado Processo Bolonha e a consequente financeirização ao setor mercantil da educação privada é legalizado o financiamento destas pelo fundo público brasileiro pelo discurso da “democratização do ensino superior” aos jovens de 18 a 29 anos de idade. A problemática emerge sobre os novos mercados no setor mercantil da educação privada pelo credenciamento de instituições de ensino superior como universidades, porém o objetivo está na terceirização da emissão dos certificados/diplomas e com ausência da replicação na pesquisa e na extensão.

A partir daí são destacados, ainda, os saldos advindos de uma formação aligeirada que fragiliza a educação de qualidade e fortalecem a classe dominante e sua lógica da sociabilidade burguesa na reprodução dos padrões de acumulação capitalista. Inclusive internaliza a manutenção da ordem metabólica do capital com intuito de atender os interesses do capital global. As reformas na política educacional superior, ocorrem também nas universidades públicas pela privatização e mudança de competência destas, deixando de ser uma instituição pública e passam a ser consideradas em âmbito legal como organizações sociais.



Justificativa / problema

As reformas na política educacional superior e a reprodução do capital pode-se mencionar como ponto de partida o Processo Bolonha, que desencadeou conflitos devido os debates na União Europeia sobre a formação profissional nas universidades e da vigência do sistema neoliberal. As discussões ocorrem pelas orientações do documento de *Sorbone*, assinado por países como França, Inglaterra, Alemanha e Itália, que indicava a uniformização dos ciclos de formação do ensino superior.

A caracterização da União Europeia, sobre o ensino superior, a diversidade, estava no conteúdo e também na diferença das universidades que realizam ou não a pesquisa investigativa (Grilo, 2008; Martins; Nascimento, 2009, Macedo, 2007). A reforma na educação formal tem caráter corretivo às exigências “inalteráveis da lógica global [...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados [...] devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (Mészáros, 2008, p.25).

Nos países centrais - mencionados anteriormente - a educação formal, como previsto no Processo Bolonha considera a perspectiva da aprendizagem, como um processo contínuo de aprender a aprender, que legitima as competências profissionais, por habilidades, atitudes, com a preposição no modelo *toyotista* (Macedo, 2017). Diferentemente desta análise Martins e Nascimento (2009) apontam uma perspectiva neocolonialista e alienante aos países periféricos das implicações deste processo.

Na América Latina a reforma na educação superior tem implicações na “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI” (UNESCO, 1999), através das diretrizes às universidades públicas que deverão ser moldadas pelo Estado. Destaca-se, que segundo Pereira (2009), as políticas de financiamento à educação superior no Brasil ocorreram em dois períodos diferentes: nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). A autora destaca ainda que, apesar das diferenças nas propostas destes governos, em ambos foram criadas as condições para a ampliação de vagas no ensino superior privado, especialmente no ensino na modalidade à distância.

O discurso, dos dois governos foi a possibilidade da qualificação profissional de jovens brasileiros entre 18 e 29 anos de idade através da ampliação do acesso ao ensino superior privado, pelo discurso da “democratização do ensino superior” devido as vagas sobressalentes do setor privado educacional para disponibilizar às camadas populares por intermédio de dois programas em governos diferenciados, como o incentivo ao



Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)³ destinado à classe média e o Programa Universidade Para Todos (Prouni)⁴ com o objetivo de atingir as camadas populares que estejam inscritas em programas sociais do governo (Pereira, 2009).

Os dados do Ministério da Educação e Cultura⁵ (MEC, 2017), informam que as matrículas em instituições de ensino superior pública no Brasil alcançaram 1.879.784 (um milhão oitocentos e setenta e nove mil e setecentos e oitenta e quatro) matrículas na modalidade presencial em diversas áreas do conhecimento. Enquanto isso, a elevação de matrículas nas instituições de ensino superior privada também na modalidade presencial, foi de 4.649.897 (quatro milhões seiscentos e quarenta e nove mil e oitocentos e noventa e sete) matrículas. Soma-se a este quadro, que as matrículas no ensino superior na modalidade a distância representaram 1.591.410 (um milhão quinhentos e noventa e um mil e quatrocentos e dez).

Os cursos de educação superior pública na modalidade presencial em diversas áreas do conhecimento alcançaram, segundo o MEC (INEP, 2017) o total de 9.963 (nove mil e novecentos e sessenta e três), enquanto na educação superior privada, este número foi de 23.309 (vinte e três mil e trezentos e nove) cursos. No caso dos cursos na modalidade a distância, os dados do MEC (INEP, 2017) informam que o quantitativo de cursos de graduação foi de 2.108 (dois mil e cento e oito). No caso específico dos cursos de graduação em Serviço Social, os dados do MEC (INEP, 2017) informam que eles alcançaram 364 (trezentos e sessenta e quatro), entre público e privado e na modalidade presencial e a distância, com uma preponderância desta última. Em relação ao número dos chamados “polos” de ensino das instituições na modalidade a distância privada e pública ao curso de Serviço Social, na Região Norte do Brasil apresenta 548 (quinhentos e quarenta e oito) polos, sendo 488 (quatrocentos e oitenta e oito), em instituições privadas e 48 (quarenta e oito) em instituições de ensino na modalidade presencial entre públicas e privadas que possibilitam a graduação em Serviço Social.

Os dados apresentados acima reportam à reflexão sobre a expansão da educação superior no Brasil, pela apropriação do setor mercantil privado e na perspectiva da lucratividade pelos investidores. A conjuntura marcada pela contrarreforma na lógica global do capital, implica na expansão de cursos de ensino superior privado, especialmente na modalidade a distância, como uma constante a partir da segunda metade da década de 2000 (Lima, 2011).

A formação profissional orientada pela lógica da lucratividade está na pauta da dissociação da “pesquisa e da extensão e a mercantilização do conhecimento” (Lima,



2011, p.92), com orientações objetivas ao “ensino terciário”. A educação superior privada, dissemina nichos de mercados que inauguram uma nova expansão do capital, através do mercado de ações – ao setor mercantil da educação - e também é fortalecido pela desregulamentação monetária, com a diversificação dos investidores - que antes eram exclusivas dos bancos -, tendo o cenário recente, para quem tiver dinheiro para emprestar, ou seja, pela expansão do segmento de capitalistas, os rentistas.

A acumulação industrial foi o poderoso administrador tecnocrata privado, que, beneficiário de uma delegação quase completa de poder dos proprietários acionistas, tem grande liberdade para investir e financiar a pesquisa-desenvolvimento (P&D) a partir de lucros retidos. [...] os fatores próprios dos Estados Unidos são expressões da hegemonia norte-americana e dos privilégios que se arrogam como potência dominante. Eles incluem o afluxo maciço e contínuo de estudantes, mas também de pesquisadores vindo do estrangeiro. Os países periféricos, mas também da tríade, tem sofrido uma fuga de cérebros em benefícios dos Estados Unidos, paralela e sem dúvida de uma gravidade ainda superior à fuga de capitais. Se a P&D do setor privado foi bem a partir de 1995, é, por um lado, um efeito mecânico da retomada cíclica e, por outro lado, consequência da transformação progressiva pelos grandes grupos europeus de uma parte de sua capacidade e de suas despesas em P&D para os Estados Unidos (Chesnais, 2005, p. 53-56)

As requisições do mercado de trabalho aos países periféricos implicam em mudanças na orientação da educação, com ênfase no aligeiramento e utilitarismo do conhecimento formal, enquanto que, aos países centrais dá-se o aprofundamento na pesquisa e na formação profissional de qualidade. O financiamento da Educação superior no Brasil está na Constituição Federal de 1988, no artigo 212, como: “A União aplicará, anualmente, nunca menor de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos” (Brasil, 1988). Entretanto, como analisa Amaral (2003), a arrecadação de Imposto do Fundo Público Federal (FPF) e os percentuais do Produto Interno Bruto no período de 1989 a 2002. O maior repasse à política de educação superior foi 10,12%, no ano de 1994, no governo de Fernando Henrique Cardoso e, neste mesmo exercício, a arrecadação dos impostos foi mais de 136 milhões de reais.

O neoliberalismo e suas teses encontram respaldo em grupos, como Bureau Nacional de Pesquisa Econômica (NBER), financiado por “empresas que superam a lista de Fortune 500” (Harvey, 2007, p. 50) ou seja, com fomento do apoio comercial dos *think-tank* e a disseminação de seus ideias por folhetos e livros difundem o uso da



arrecadação dos impostos, para pagamento aos “detentores de títulos e depois o restante destinado aos serviços essenciais da cidade[.] o sistema do bem-estar corporativo substitui o sistema de bem-estar da população” (Harvey, 2007, p.51). O ambiente mais que favorável à expansão do capital necessitava de mecanismos à internalização da ideologia da elite em forma de massificação à população, como a “abertura do campo cultural à todas as correntes cosmopolitas diversas” (Harvey, 2007, p. 53). O modelo de gestão urbana e as parcerias entre o público-privado serão mediadas pela interferência das empresas junto aos partidos políticos.

Metodologia

A Pesquisa realizou coleta de dados na plataforma de domínio público do Ministério da Educação e Cultura (MEC), no período de 2010 a 2018 tendo duas principais bases: O Censo Educacional realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), os dados foram coletados na sinopse deste e também no recente Cadastro *on-line* e-MEC, este último reúne informações de credenciamento das instituições de ensino superior regulamentadas pelo MEC.

Importante mencionar que a base de dados do INEP tem diferente forma de apresentação, como a sinopse, que é uma síntese dos dados das instituições e por microdados⁶. A pesquisa a base que possibilitou o levantamento das informações foi pela sinopse da educação superior no Brasil e pelo Cadastro e-MEC do levantamento do credenciamento das instituições de ensino superior, ou seja, pela organização acadêmica – universidade, centro universitário e faculdades –, e a identificação da organização jurídicas das mantenedoras. Estas duas bases possibilitaram levantamento de dados sobre os polos de ensino superior na modalidade a distância privada e organização acadêmica, singularmente no estado do Pará e, sobretudo a caracterização das mantenedoras das instituições privadas nesta modalidade em particular do Serviço Social.

As bases de dados do MEC se diferenciam pela disposição dos dados, pois no INEP é possível a consulta por períodos distintos e observar o crescimento das instituições de ensino superior privado e público, enquanto, no Cadastro do e-MEC possibilita observar a legalização da instituição pelo credenciamento e também a qualidade da formação pelos parâmetros do MEC que é informado através de Notas e conceitos as instituições de ensino superior.



Resultados e discussão

A formação profissional em Serviço Social enfrenta desafios uma vez que, pelo ensino à distância, tanto público quanto privado, ela se dá de forma aligeirada e pode, assim, fortalecer o conservadorismo e as práticas assistencialistas já debatidas na profissão, mas que ainda persistem. Neste contexto dificilmente se logra alcançar os conteúdos reflexivos próprios desta formação – para um exercício profissional numa perspectiva de emancipação humana. Esta perspectiva é intrínseca à qualidade da formação pautada no currículo do Curso de Serviço Social orientado pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS, 1996) que dá direcionamento e sustentação às dimensões teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política da formação profissional com base na teoria crítica marxista.

A expansão das instituições de ensino superior privada na Região Norte do Brasil atende à lógica do capital, quer seja pelo interesse das empresas privadas na requisição de força de trabalho qualificado, como também pela acumulação do lucro pelo setor mercantil educacional. A Região Norte possui dimensões continentais e de difícil acesso, sendo administrativamente composta por 07 (sete) estados: Amazonas, Amapá, Acre, Rondônia, Roraima, Pará e Tocantins. No estado do Pará o curso de Serviço Social no ano de 1995 tinha credenciado pelo MEC apenas 02 (duas) instituições de ensino superior, sendo uma pública e outra privada, e no ano de 2010 temos o credenciamento de 08 (oito) instituições de ensino superior privado em Serviço Social, na modalidade a distância e na presencial foram 04 (quatro). Os dados do MEC (e-MEC, 2018), sobre o curso de Serviço Social no estado do Pará no ano de 2018 indicam o avanço das instituições privadas na modalidade presencial, que são em número de 15 (quinze) unidades, em contraposição, o ensino público foi para 02 (duas), enquanto que estas últimas contam com cursos apenas na modalidade presencial.

Em relação as instituições privadas na modalidade a distância contam com 311 (trezentos e onze) polos. A pesquisa identificou ainda que, no contexto da expansão das instituições de ensino superior privadas no Brasil, a formação de profissionais em Serviço Social no estado do Pará, concentra-se nas cidades com uma população acima de 50.000 mil habitantes, das quais são exemplos: Belém, Ananindeua, Castanhal, Capanema, Paragominas, Marabá, Parauapebas, Altamira e Santarém (MEC, 2018). Estes dados possibilitam a reflexão dos baixos investimentos na educação superior pública, num estado em que teria “em tese, condições de reverter, minimamente, sua arrecadação na efetivação de políticas públicas. Se não o faz (...), é porque o que arrecada tem destinação outra (Fialho Nascimento, 2006, p. 160-161)



Os interesses do capital na internalização da sociabilidade burguesa e na manutenção do mercado educacional são direcionados por legislações específicas, como o Decreto Presidencial 5.773⁷ (Brasil, 2006) que orienta o reconhecimento das Instituições de Educação Superior (IES), por exemplo, o cadastramento de instituições de ensino superior com ou sem fins lucrativos para atuar no mercado de capital acadêmico (Sguissardi, 2016; Azevedo, 2016).

A Organização jurídica das instituições de ensino superior nos aproxima das reflexões de Linhart (2007) e Druck (2007), sobretudo da reestruturação do modelo produtivo, com atenção ao *toyotista* e o pós-fordismo e também as relações sociais que são reproduzidas neste contexto. No estado do Pará das 15 (quinze), instituições de educação superior privada na modalidade presencial, 13 (treze) delas estão cadastradas por categoria administrativa de entidade privada com fins lucrativos, e, apenas 02 (duas) estão, como privadas sem fins lucrativos.

O levantamento da situação jurídica das instituições de ensino superior com curso de Serviço Social, no estado do Pará, indica a prevalência no direito privado⁸ e podendo ser subdivididas em: fundações, associações e sociedades e partidos políticos. A tabela a seguir informa sobre a organização jurídica das IES presenciais privadas, como sociedades empresariais simples e limitadas e, em sua maioria, em faculdades.

Organização Jurídica	Universidade	Centro Universitário	Faculdades
Associação privada	0	1	0
Autarquia Federal	2	0	0
Sociedade Anônima Fechada	2	0	1
Sociedade Empresa limitada	0	0	0
Sociedade Empresária Limitada	1	1	3
Sociedade Simples Limitada	1		5
Total	6	2	9

Tabela 1. Organização jurídica das instituições de educação superior na modalidade presencial pública e privada no curso de serviço social, no estado do Pará, no ano de 2019.

Fonte: mec / cadastro do e-mec. atualização em abril de 2019.

Observa-se assim a prevalência da Associação privada⁹, Associação privada como situação jurídica das Instituições de Educação Superior, no estado do Pará, regulado a expansão do capital privado e o acesso aos fundos públicos, em particular da educação. Isto permite o credenciamento para o FIES e o PROUNI e também o apoio do Estado no Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES)¹⁰.



A partir da situação jurídica de associação privada, as Instituições de Educação Superior, podem inscrever-se como unidades executoras no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) criado em 1995, para atendimento às escolas públicas e privadas e, ainda, às universidades públicas no incentivo à Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta forma de constituição da instituição de educação superior está no capital social, que para Chesnais (2005) tem relação com os novos investidores e os administradores do mercado financeiro.

Enquanto a tabela anterior indicava a prevalência do direito privado na situação jurídica das instituições de Educação Superior, na tabela seguinte são apresentados dados sobre a situação jurídica das Instituições de Educação Superior na modalidade a distância, no estado do Pará. Observa-se que a situação jurídica das instituições de educação superior na modalidade a distância privada, organiza-se principalmente em universidade, centro universitário e em faculdades. O Cadastro do e-MEC nos informa que, a particularidade da forma de cadastro, como universidades, legitima a emissão dos diplomas¹¹ e, com isto outro nicho de mercado, ou seja, as universidades poderão terceirizar a emissão de diplomas às unidades credenciadas como o centro universitário e faculdades.

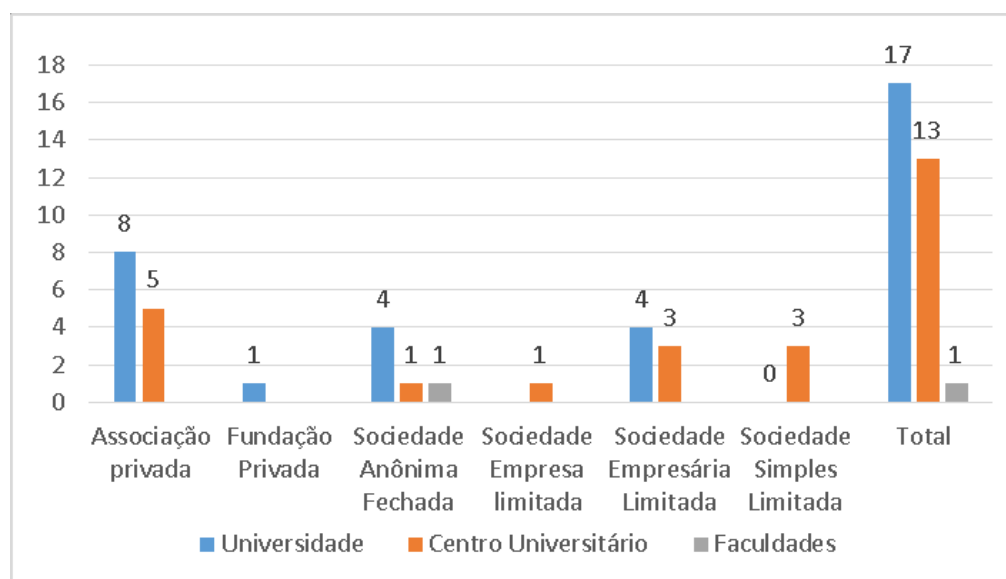


Figura 1 . Identificação das Instituições de Educação Superior do curso de Serviço Social no estado do Pará, na modalidade a distância por organização acadêmica e por situação jurídica junto ao MEC, no ano de 2019.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Fonte: MEC/ Cadastro do E-MEC, abril de 2019.

As exigências de legalidade as instituições de Educação Superior na concorrência com outras empresas (Linhart, 2007), remetem à compreensão de que as mantenedoras organizadas como universidades, e como organização jurídica de direito privado,



possibilitam ao setor mercantil privado a emissão de diploma. Por outro lado, as mantenedoras que são credenciadas como universidades deveriam promover a pesquisa e a extensão, mas sem visibilidade no estado do Pará e que remete à necessidade de futuras pesquisas.

Dados quantitativos sobre os polos de ensino da modalidade a distância, registrados no e-MEC, no estado do Pará, informam que eles são 311 (trezentos e onze), sendo 150 (cento e cinquenta) deles organizados em universidades, 122 (cento e vinte dois) em centros universitários e 37 (trinta e sete) em faculdades. Como podemos observar a seguir.

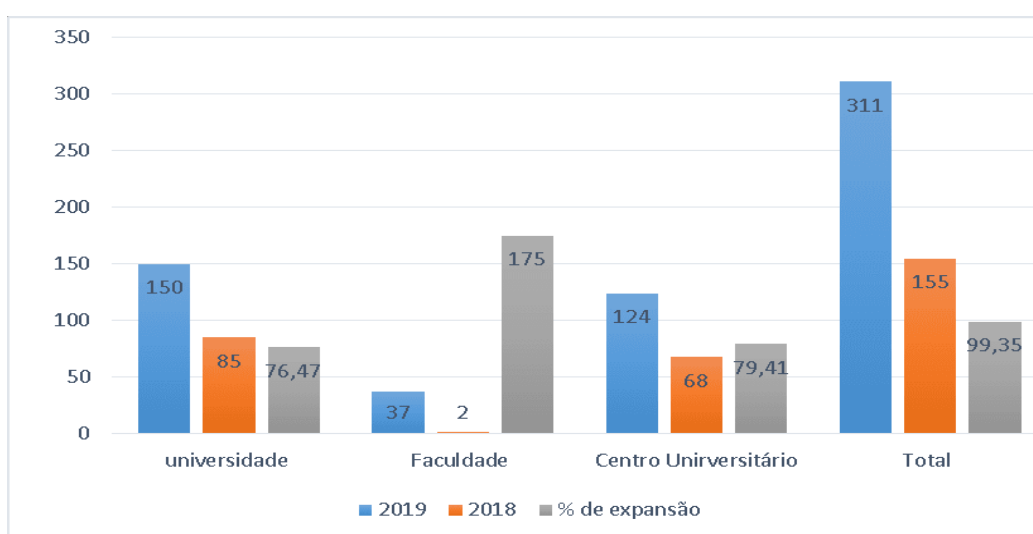


Figura 2. Comparação do crescimento dos polos privados na modalidade a distância do curso de Serviço Social no período de 2018 e 2019.

Fonte: Elaborados pelas autoras a partir do Cadastro do e-MEC. Coleta de dados de 26 junho a 2 de julho de 2018, atualização em abril de 2019.

No contexto, do neoliberalismo como analisa Harvey (2007), os mecanismos de competitividade, implicam na desregulamentação do mercado por meio de instrumentos de controle e legitimidade instituídos pelo Estado como, no caso do Brasil, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) que buscar medir uma suposta eficiência e qualidade da educação e do desempenho das instituições de Educação Superior. Estes sistemas exacerbam a competição, o individualismo, os pressupostos do “ter e do ser” no mundo globalizado e, ainda, se caracterizam como mecanismos de *marketing* das instituições de Educação Superior privada, para atrair novos consumidores e demarcar uma possível qualidade na formação junto ao MEC.



Reflexões finais

A formação profissional, em particular no Serviço Social está no cerne da expansão dos cursos de graduação na modalidade a distância que é apresentada como uma forma de ampliar o acesso à educação superior no país, quando ela é, na verdade, a criação de um novo nicho de mercado onde a educação é a mercadoria de troca. No mercado capitalista em consonância com os princípios da sociabilidade burguesa, a educação é buscada como forma de qualificação, com vistas a uma ascensão financeira. Essa busca se dá por meio de cursos aligeirados que podem conduzir - como produto da financeirização e acumulação financeira -, uma formação profissional que fragmenta a qualidade e a possibilidade de análise da realidade devido à precarização daquela.

Considerando as diversidades das exigências institucionais ao trabalho, que são contraditórias, torna-se necessária uma análise das políticas educacionais e da internalização de princípios e funções de manutenção da ordem, em especial, no ensino superior. Isso se efetiva através do consenso e de estratégias do projeto societário do capital, em que a sociabilidade burguesa e sua assimilação são fundantes para a dominação e alienação da classe trabalhadora. As reformas estruturais ocorrem pela influência do capital portador de juros e, ainda, pelo domínio das pesquisas e patentes, pelos países detentores daquele capital. É importante destacar que esse capital também investe na educação formal, pela 'captação de cérebros' de países periféricos e, nessa perspectiva, observamos a internalização de seus princípios e objetivos através da expansão da educação superior privada.

A contrarreforma da educação pública, em particular no ensino superior pelo Estado aos interesses do capital, especialmente na legitimação no princípio neoliberal, sobretudo, aos mínimos sociais. Cabe ao Estado a competência em regular as relações do interesse da lógica do capital o que foi feito, em particular, no governo de Michel Temer (2016-2018), ao lançar medidas ultraliberais com prerrogativas na lógica global da contrarreforma - isso se deu em particular, na política de educação superior que foi desregulamentada através do Decreto 9.057 (Brasil, 2017), possibilitando o alargamento do credenciamento e autorização das instituições de ensino superior no Brasil. Esse Decreto beneficiou sobretudo, a graduação e pós-graduação privada na modalidade a distância e seus resultados são ainda mais nefastos no contexto da Emenda Constitucional Nº 95/2016 que irá repercutir por 20 anos no Brasil, cerceando o financiamento às políticas públicas.



A análise da expansão da educação superior privada, em particular da modalidade a distância, requer refletir também sobre a internalização dos princípios e funções de manutenção da ordem burguesa através de consensos e estratégias do projeto societário do capital. A superação da alienação é internalizada como um mecanismo de manutenção da ordem capitalista só poderá ser superada, segundo Mészáros (2008) pela transcendência da perspectiva, de auto alienação e contrainternalização do trabalho e na educação formal como estratégias de resistência.

Cabe ao profissional de Serviço Social compreender como as políticas educacionais no contexto da sociedade do capital, operaram no sentido da internalização dos princípios e funções da manutenção da ordem, em especial por meio do ensino superior privado na modalidade a distância. As estratégias do projeto societário do capital, que tem por base a disseminação da sociabilidade burguesa que são fundamentais na dominação e alienação da classe trabalhadora exigindo, das(os) assistentes sociais comprometidos com a emancipação humana e por uma apreensão crítica da realidade. Ela é perpassada pela metamorfose do mundo do trabalho que colocam novas exigências profissionais, para atender ao padrão de acumulação vigente pela via do mercado de trabalho. A resistência a esses processos requer das(os) assistentes sociais uma competência profissional e, com base nas atribuições privativas que estão espalhadas no Projeto Ético Político Profissional presente numa formação de qualidade e numa perspectiva crítica.

Notas

1 Assistente Social e discente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

2 Assistente Social e Docente da Faculdade de Serviço Social da UFPA e o Programa de Pós-graduação de Serviço Social.

3 O FIES foi regulado em 2001 com o objetivo de conceder empréstimos financeiros aos estudantes para ingressarem em estabelecimento de ensino superior privado (Pereira, 2009).

4 O PROUNI foi normatizado em 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação sequenciais nas instituições privadas.

5 O MEC é o órgão institucional responsável pelo cadastramento, controle e avaliação das instituições de ensino superior no Brasil.

6 Os microdados se constituem no menor nível de desagregação de dados recolhidos por pesquisas, avaliações e exames realizados (MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em 19/04/2019).



7 Revogado pelo Decreto 9.057 (Brasil, 2017) com medidas na desregulamentação do credenciamento dos cursos superiores públicos e privados na modalidade presencial e a distância.

8 Como explica o art. 17, § 2º, da Constituição Federal (Brasil, 1988).

9 Segundo o Código Civil são associações para fins não econômicos (Brasil, 2002) e podem estar alinhadas por contrato social e ter caráter de associação: de profissionais de classe; fundos de pensão; fundo de garantidores de crédito; Organização da Sociedade Civil de interesse público (Oscip); Unidades executoras (Programa Dinheiro direto da escola) e podem ser associação de partidos políticos; a Fundação Privada está neste contexto, conforme o artigo 44 inciso III e artigos 62 e 69 (Brasil, 2002) podem explicitar melhor estas competências. A sociedade Anônima fechada está regulada na Lei 6.404 (Brasil, 1976) que informa sobre o capital social, sem atribuição de um nome específico, mas pode estar dividido em ações e pode ser transnacional sem necessidade de escritura pública. A sociedade empresa limitada e empresária estão no campo da sociedade simples que o investimento pelos sócios é diversificado (Brasil, 1976).

10 Consultar a Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012 (Brasil, 2012).

11A competência em relação, a emissão dos diplomas, pelas novas configurações da educação superior, através da LDB (Brasil, 1996) e, mais recentemente pela portaria 1.095 (Brasil, 2018) e o decreto 9.057 (Brasil, 2017).

Referências

Amaral, Nelson Cardoso. Financiamento da Educação Superior: Estado x mercado. São Paulo: Ed. Cortez. Piracicaba, SP. Ed: UNIMEP, 2003.

Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Diretrizes Curriculares de 1996. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/diretrizes-curriculares-da-abepss-10>>. Acesso em julho de 2018.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A Expansão Privado Mercantil e a Transnacionalização do Ensino Superior no Brasil - Efeitos do Capitalismo acadêmico sem riscos no Brasil. In: Chaves, Vera Lúcia Jacob; Maués, Olgaíses Cabral; Hage, Salomão Mufarrel (org.). Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil. Campinas: Mercado de Letras, 2016

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: DF: 1988.



Brasil. Decreto presidencial nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasil. Decreto presidencial nº 5.773 de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Brasil Decreto presidencial nº 9057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Chesnais, François (org.) A Finança Mundializada. São Paulo, Boitempo, 2005.

Druck, Maria da Graça. FRANCO, Tânia (Orgs). A Perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização. In: Terceirização e precarização: o binômio anti-social em indústrias. São Paulo: Boitempo, 2007. Cap. 6, p. 97-118

Fialho Nascimento, Nádia Socorro Amazônia e Desenvolvimento Capitalista: Elementos para uma Compreensão da “Questão Social” Na Região. Tese de Doutorado. UFRJ, 2006.

Grilo, Eduardo Marçal. O Processo de Bolonha e os seus Desenvolvimentos. In 5ª Conferência em Portugal.

Harvey, David. Breve História do Neoliberalismo. Ed. AKAL, 2007. Cap. 1,2,3. (P. 11 – 93). Arquivo em pdf. Acesso em dezembro de 2017.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Sinopse da Estatística Superior 2010. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em ago. 2018.

Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Sinopse da Estatística Superior 2017. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em ago. 2018.

Lima, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. Katálysis, v. 14, n. 1, p. 86-94, Florianópolis jan/jun. 2011.

Linhart, Daniele. A desmedida do Capital. Tradução: Brant, Wanda Caldeira. São Paulo: Boitempo: 2007. Parte II. O rolo Compressor da Modernização.

Macedo, Brian. O Processo de Bolonha: discursos e dinâmicas da reformulação educacional nas universidades da União Europeia: algumas reflexões. Centro de



Estudos Interdisciplinares do Século XX; Centro de Informação Europe Direct de Aveiro; Imprensa da Universidade de Coimbra. Junho de 2017.

Ministério da Educação e da Cultura. Sistema de Consulta de Estabelecimento de Ensino Superior (E-MEC). Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em jul. 2018.

Martins, Leila Chalub. Nascimento, Elimar Pinheiro do. O processo de Bolonha no ensino superior na América Latina: O caso do Brasil. Revista eletrônica do *Institut Gouvernance*, Set 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/3mveMhA>>. Acesso em 01 mai. 2019.

Mészáros, Istvan. A educação para além do capital. Isa Tavares (tradução). 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Coleção /mundo do trabalho.

Pereira, Larissa Dahmer Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. Rev. Katál. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 268-277 jul./dez. 2009.

Sguissardi, Valdemar. Educação Superior no Brasil - Refém do Mercado ou quando a face privado-mercantil se sobrepõe à face pública do Estado. In: Chaves, Vera Lúcia Jacob; Maués, Olgaíses Cabral; Hage, Salomão Mufarrel (org.). Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil. Campinas: Mercado de Letras, 2016

UNESCO. Declaração Mundial Sobre a Educação Superior no Século XXI. Disponível em: <<https://bit.ly/3krivr3>>. Acesso em fevereiro de 2019.



Trajetórias de discentes quilombolas em uma universidade pública no Pará: a relação de poder no currículo acadêmico

Ingrid Rodrigues da Rosa Cruz
João Colares da Mota Neto

Resumo

Diante o contexto amazônico brasileiro é notável as contradições em que a Amazônia se configura, na qual, mesmo com a presente diversidade cultural se estabelecem marcas de opressões a partir de uma racionalidade colonizadora, que perpetua ideologias de subalternidade em diversos espaços da sociedade, como nas universidades. Neste trabalho se teve por objetivo compreender como se dá a relação entre intolerância/resistência nos currículos acadêmicos de discentes quilombolas em uma universidade pública no Pará. Assim, como problemática se aponta a ideologia capitalista presente em currículos acadêmicos com a intencionalidade de formar para manter as estruturas neoliberais, fundamentadas em um projeto colonizador da modernidade pensado para a América Latina. A metodologia adotada foi abordagem qualitativa, com enfoque crítico dialético a partir das contradições presentes nas lutas e resistências que os sujeitos quilombolas vivenciam no espaço universitário, em especial, em relação aos currículos de seus cursos. Como resultados, percebe-se que as disciplinas curriculares não possibilitam uma discussão crítica e reflexiva a respeito dos saberes populares quilombolas e de suas ancestralidades, o que configura uma relação de poder nos currículos e de disputa a partir das resistências de discentes quilombolas. Na discussão identifica-se a importância de superarmos a hegemonia presente nos currículos acadêmicos, que configura a universidade como um espaço de lutas e resistências diárias para os (as) discentes quilombolas. Portanto, conclui-se que pensar na descolonização dos currículos, é pensar no diálogo intercultural crítico entre o “saber científico” com o saber “não-científico”, o que infere em superar a exclusividade paradigmática de universalidade presente no ensino superior.

Palavras-chave

Universidade; Currículo; Quilombolas; Intolerância e Resistência.

Introdução

Diante do contexto educacional universitário, é recorrente percebermos currículos acadêmicos eurocêntricos que visam uma formação voltada para o mercado de trabalho e que seguem reproduzindo lógicas modernas/coloniais. Assim, neste trabalho se teve



por objetivo compreender como se dá a relação entre intolerância/resistência nos currículos acadêmicos de discentes quilombolas em uma universidade pública no Pará.

Como problemática se aponta a ideologia capitalista presente em currículos acadêmicos com a intencionalidade de formar para manter as estruturas neoliberais, fundamentadas em um projeto colonizador da modernidade pensado para a América Latina, visando à busca de uma problematização do espaço universitário e pensarmos em estratégias outras para a vivência de currículos acadêmicos nos quais os saberes das comunidades quilombolas se façam presentes.

O pensamento moderno e sua face oculta: a colonialidade

Na história da humanidade vê-se que lógicas de subalternidade se fizeram presentes nas relações humanas, ao negar a interação dialógica com o Outro, por “reconhecer” o Outro a partir do “eu”, logo um “não eu”. Assim, ao se discutir a modernidade, percebe-se que um paradigma de universalidade foi historicamente construído a partir de uma visão dicotômica, que hierarquiza os sujeitos. “A separação kantiana entre entendimento e razão, conceitos e idéias, fenômenos e realidades em si foi interpretada como separação entre sujeito e mundo, seres humanos e Natureza, espírito e Natureza”. (Chauí, 1995, p.202).

Ao refletimos sobre o pensamento kantiano, entende-se que esta visão de universalidade tem fundamentos nos clássicos da filosofia. Para Kant, a percepção da experiência se organiza racionalmente em uma relação de espaço e tempo a respeito dos objetos de conhecimento, e essa organização é inata e universal. “o que Kant afirma é que a razão e o sujeito do conhecimento possuem essas estruturas para poder conhecer e que, serem elas universais e necessárias, o conhecimento é racional e verdadeiro para os seres humanos” (Chauí, 1995, p. 79). Logo, pensa-se o existir a partir de um determinismo, de uma lógica absoluta.

Deste modo, com a lógica moderna, vê-se também na dialética hegeliana a negação do ser, de sua exterioridade para a afirmação do movimento de “ir-para-dentro-de si” suprimindo o “ser-aí”. A partir de um pensamento universal, nega-se o diálogo com a situação existencial, suprimindo a cotidianidade ao absoluto-abstrato, pois para Hegel “saber encontrar o nível da unidade prévia, do absoluto, é justamente a tarefa dialética” (Dussel, 1974, p. 79).

Como o pensamento dialético descartiano, levado em conta por Hegel, entende-se a perspectiva filosófica da negação da exterioridade, pois a partir de um olhar dualista da corporeidade, Descartes dicotomiza alma e corpo, a alma precede o corpo, sendo



assim, essência precede a existência, legitimando o caráter solipsista da dialética hegeliana. Segundo Dussel (1974, p.40) “Este dualismo radical, sem atenuantes, era a desintegração do ser no mundo e a redução do mundo à mera espacialidade abstrata da máquina chamada corpo, âmbito estranho à alma ou cogito”. Desta maneira, pode-se compreender que se a modernidade apresenta sua face irracional (colonialidade) nos dias atuais, isto se dá por uma racionalidade historicamente construída que se reproduz nas relações em sociedade em suas diferentes esferas, dentre elas a educacional.

Assim, o “Penso, logo existo” em Descartes é a mais pura representação de que o ser só existe se este estiver dentro de uma racionalidade hegemônica, totalitária, suficiente, determinista e exclusiva, que Santos (2004) chama de racionalidade metonímica, a qual limita a percepção da amplitude de saberes, temporalidades e experiências sociais dos diferentes sujeitos a partir de paradigmas de um conhecimento totalitário visto como superior, legítimo e suficiente, pois “a razão metonímica afirma-se uma razão exaustiva, exclusiva e completa, muito embora seja apenas uma das lógicas de racionalidade que existem no mundo” (Santos, 2004, p. 782).

Diante disto, percebe-se em tal racionalidade paradigmas de colonialidade, que têm suas gêneses em uma Europa historicamente vista como civilizada e por isso, modelo a ser seguido, o que desconsidera vivências, culturas, saberes e religiosidades oriundas da própria América Latina, pois “Foi este o alicerce do totalitarismo epistêmico. Daí que o discurso das ciências seja um discurso regional – o discurso de história regional do pensamento europeu” (Mignolo, 2004, p. 680).

A partir de uma constante busca pela modernidade, para Oliveira (2016), Dussel aponta a modernidade como uma palavra que se apresenta com dois conceitos, um com visão positiva e outra que é seu lado irracional, violento.

Segundo Oliveira (2016, p. 86) a visão positiva da modernidade é a “superção da imaturidade por um esforço da razão como pensamento crítico, possibilitando um novo desenvolvimento histórico do ser humano”, a qual se apresentou como o caminho para o avanço e civilização dos povos, porém, tal civilização é vista como um processo da cultura europeia que no discurso moderno trouxe na sua face oculta vivências de opressão e desumanização que se estenderam no decorrer da história e nos dias de hoje também se fazem presentes em diferentes formas de colonialidade (poder, saber e ser).

Desta maneira, segundo Oliveira (2016) Dussel aponta a colonialidade como a visão negativa da modernidade, na qual “A experiência europeia do descobrimento se reveste



na forma de encobrimento do Outro, encoberto em sua alteridade” (Oliveira, 2016, p.87). Logo, em Oliveira (2016) vê-se que o “Mito da Modernidade” de Dussel está na justificação da violência, tendo no Outro como o culpado de sua imaturidade, assim, “O sofrimento do Outro é considerado custo da modernização em função de serem atrasados, débeis etc.” (Oliveira, 2016, p. 89).

Mesmo com o fim do colonialismo no Brasil, percebe-se que tal lógica moderna ainda se faz presente em uma hegemonia epistêmica, ontológica e política, assim, a sua face oculta (colonialidade) permanece bem viva nas relações sociais.

Por meio de um projeto colonizador se pensou em uma hierarquização social, na qual a ideia de “raça” determina na sociedade a superioridade branca (europeu), sua cultura e inferioriza o indígena, negro, ribeirinho e tudo e todos que sejam diferentes do ideal colonizador/hegemônico, e com essa herança de racialização, nota-se relações de colonialidade que mantém as estruturas negadoras da vida.

Com Aníbal Quijano se percebe na colonialidade do poder, formas de controle social, seja nas relações sociais, de gênero como de trabalho, sendo assim, vê-se que a ideia de “raça” é “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (Quijano, 2005, p.227). Logo, pensar em uma hierarquização é legitimar a violência em busca de uma “redenção” que reside em uma lógica hegemônica que se tornou assim, pois é importante salientar que a Europa não é simplesmente “centro”, mas se tornou “centro”.

Mota Neto (2016) traz a discussão em Dussel de que ao contrário da visão hegeliana, a modernidade se deu não com o Iluminismo, mas com o descobrimento da América em 1492 a 1636, assim, sendo o Iluminismo a segunda modernidade.

Deste modo, a Europa era periferia e torna-se “centro” a partir das conquistas imperiais, visto que “Nesta linha de raciocínio, Dussel (2008) afirma ser Cristóvão Colombo o primeiro homem moderno. Foi o primeiro que saiu oficialmente da Europa Latina para iniciar a constituição da experiência existencial de uma Europa Ocidental, atlântica, “Centro” da história” (Mota Neto, 2016, p. 84).

Com a lógica do “ponto zero”, que segundo Mota Neto (2016) é apresentada por Santiago Castro Gómez (2005), se representa a padronização eurocêntrica imposta ao mundo ocidental levando outras colonialidades se perpetuarem em sociedade, em esfera planetária, como a colonialidade do saber, que como face regulatória da



modernidade, enquadra os saberes, as epistemes outras, estabelecendo a supremacia de um saber, de uma episteme (europeu), visto que:

[...] a ciência moderna europeia, na sua pretensão de universalidade, assumiu o discurso do não lugar, do ponto zero, a partir do qual criou o imaginário de que o observador europeu está em uma plataforma neutra de observação, dotado, pois, de uma visão soberana sobre o mundo (Mota Neto, 2016, p. 89).

Logo, legitimando uma hegemonia do conhecimento eurocêntrico que justifica a classificação dos saberes e dos sujeitos, pois “Este privilégio oculto, disfarçado de triunfo celebratório da espécie humana, que se arroga o poder e o conhecimento que permitem classificar e dominar o resto da humanidade” (Mignolo, 2004, p. 676).

Assim, a partir de tal “gestão” do conhecimento se negam outras inteligibilidades, as sabedorias vindas da ancestralidade, das matas, rios, da relação com a terra e com o território, a exemplo das comunidades remanescentes de quilombos, ocasionando o que Santos em sua Obra “Pela Mão de Alice” (1997) chama de “epistemicídios” referindo-se a destruição de saberes, culturas não europeias.

Desta forma, é possível compreendermos o lado irracional da modernidade, porque “Não é facilmente entendido o simples facto de não poder haver modernidade sem colonialidade, de a celebração das razões científicas ser, ao mesmo tempo, a negação de outras formas de conhecimento” (Mignolo, 2004, p. 677).

Em relação com a “colonialidade do saber”, a “colonialidade do ser” se apresenta como mais formas de violência da modernidade. Segundo Mota Neto (2016) em crítica ao “Penso, logo existo” de Descartes, Nelson Maldonado-Torres, aponta a “colonialidade do ser” como “[...] todas essas formas de domínio no existir humano, na sua corporalidade, na vida negada dos povos colonizados, sobretudo os negros e indígenas” (Mota Neto, 2016, p.96).

Segundo a ontologia freireiana de compreensão do ser, vê-se que Freire entende o ser humano como seres inconclusos, históricos e conscientes, assim, localizados e possuidores de uma condição existencial própria, o que ao ser negado em uma genealogia do ser historicamente construída (colonialidade do ser) vê-se o “Outro” como bárbaro, inferior, selvagem, um não-ser, ou seja, enxerga-o não como “Outro” e, para seu reconhecimento, como diria Dussel, precisa ser visto no “o mesmo”.

Portanto, nota-se que discutir criticamente a modernidade, não é negá-la, mas compreender seu lado oculto, violento e negador de outras formas de existir em



detrimento de uma única lógica que se constituiu como verdade absoluta e imutável, assim, norteando as relações entre os povos em esfera global, perpetuando-se vivências de colonialidades em diferentes esferas sociais, dentre elas a de educação, em especial no ensino superior em dimensões epistêmica, política, metodológica e ontológica, o que se configura em um olhar paradigmático determinado e limitado em relação a Universidade, a qual em dimensão dos currículos segue reforçando a colonialidade.

O currículo acadêmico e as vivências de colonialidade

Quando falamos de currículo é fundamental o reconhecermos como um campo de disputa e de poder, por seu potencial de forjar subjetividades e de reforçar práticas colonizadoras. Segundo Arroyo (2011, p. 13) “[...] na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado”.

Compreende-se que, a partir do currículo, seja o escolar como o acadêmico, todas as formas de violências presentes na estrutura social podem ser reforçadas no processo educativo, formativo do ser humano, o que leva a naturalização e justificação de todos os tipos de violência.

Por este motivo entende-se, no contexto educacional brasileiro, a busca por modificações quanto aos currículos por meio de programas, leis, projetos etc. Assim, temos a exemplo a busca pela alteração da Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, na qual movimentos de grupos neoliberais pleiteiam pela implementação do “Programa Escola sem Partido”, que segundo Gomes (2018, p. 229) é “Um programa educacional e curricular retrógrado que visa impedir a liberdade de pensamento e a autonomia didático-pedagógica e curricular das instituições escolares e docentes”.

Mediante a isto, percebe-se o quanto o currículo pode ser um território de opressões, de colonialidades, o que infelizmente é uma realidade dos currículos escolares como os acadêmicos. Por isto, ao focarmos no âmbito universitário, nota-se que o pensamento moderno ainda segue sendo a lógica correta que dirige a prática formativa na academia. Assim, autores, leituras, conteúdos estudados seguem uma racionalidade eurocêntrica, deste modo:

A colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a



crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites (Gomes, 2018 p. 232).

Diante de tal realidade que se encontram os currículos acadêmicos, reprodutores da racionalidade moderna como hegemônica, podemos compreender a finalidade funcional dos currículos, pois como instrumentos de poder seguem reforçando a lógica capitalista que visa na formação acadêmica intencionada para o mercado, para o lucro e crescimento econômico do país, desconsiderando o processo formativo crítico, que busca a superação da estrutura social opressora, negadora de saberes outros, lógicas outras de existência, a exemplo dos quilombolas, considera-se que:

É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. (Silva, 2003, p.33).

Visto isto, quando nos deparamos com o espaço universitário amazônico, é notável cursos com currículos eurocêntricos que inferiorizam e ausentam, por exemplo, a realidade amazônica e as demandas atuais dos sujeitos sociais da região, não sendo diferente quanto aos processos avaliativos e metodologias de ensino que seguem as ideologias cartesianas e solipsistas nas práticas de formação acadêmica, na qual se busca a produção de ciência a partir de um olhar limitado, exclusivo e visto como suficiente. Assim, considera-se que:

Na sua face regulatória, a ciência tem servido como padrão para avaliar todas as formas de conhecimento que não se enquadram nos limites, nos regulamentos, nas normas e nos princípios daquilo que foi criado e concebido como uma supremacia epistêmica (Mignolo, 2004, p. 671).

Assim, são currículos que valorizam uma ciência que dizima saberes, legitimando as colonialidades do saber, ser, poder na prática educativa.

Quando falamos na colonialidade do poder nos currículos acadêmicos, percebemos uma relação de “racialização” que hierarquiza as relações sociais, econômicas e políticas a partir do pensamento de inferioridade de todos e tudo o que não segue o padrão moderno/colonial, desta forma os conteúdos das disciplinas seguem inferiorizando outros saberes, como os saberes das aldeias, das comunidades quilombolas e ribeirinhas que configuram o espaço amazônico paraense, o que reforça no currículo também uma colonialidade do saber, gerando epistemicídios e a criação de imaginários na sociedade que negam o modo de ser e estar no mundo de tais grupos



sociais, contribuindo para uma colonialidade do ser, manifestada em violências como o racismo.

Portanto, percebemos a urgência da descolonização dos currículos acadêmicos e para isto, vê-se como a micro-história é um passo para que os outros saberes, culturas e imaginários possam compor a formação acadêmica dos que ingressam o ensino superior, como os próprios discentes quilombolas.

No livro o “O queijo e os vermes”, o autor Carlo Ginzburg (2006) traz para nossa reflexão que para além da macro-história sempre existe uma micro-história, a qual muitas vezes é negada, ocultada com o intuito de se contar apenas o que se deseja que seja contado.

Diante disto, o autor nos provoca, a pensarmos no vínculo da macro como a micro para que se chegue a uma nova história, na qual se valorize o cotidiano, a história cultural.

Ginzburg (2006) nesta obra conta a história do moleiro chamado Menocchio, o qual em pleno século XVI ousava afirmar que o mundo originou-se da putrefação, pois “Tudo era um caos, isto é, terra, ar, água e fogo juntos, e de todo aquele volume em movimento se formou uma massa, do mesmo modo como o queijo é feito de leite, e do qual surgem os vermes, e esses foram os anjos” Ginzburg (2006, p.36).

Visto isto, entende-se que mesmo com uma macro-história na qual se diz que quem pertencia à cultura popular não tinha conhecimento, estudos, a micro-história de Menocchio aponta outra realidade, a qual conta uma nova história no contexto histórico no período da Inquisição e defendemos neste trabalho que o mesmo movimento de valorização da micro-história precisa se fazer presente nos currículos acadêmicos, consideram a Amazônia Paraense rica em micro-histórias e saberes a serem compartilhados.

Metodologia sinalizada

Esta pesquisa teve por locus um dos centros universitário de uma Universidade pública no Estado do Pará - Brasil, centro este que possui em nível de graduação doze cursos de Licenciatura e o curso de Bacharelado em Secretariado Executivo Trilingue, tendo como sujeitos da pesquisa, cinco discentes quilombolas que se encontram no campus I (Belém) e campus XI (São Miguel do Guamá), nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura Plena em História, Licenciatura Plena em Matemática e no curso de Bacharelado Executivo Trilingue.

Diante o percurso metodológico da pesquisa se partirá de dois enfoques, o crítico dialético. Ao se propor neste estudo compreender como se dá a relação entre



intolerância/resistência nos currículos acadêmicos de discentes quilombolas em uma universidade pública no Pará.

Vê-se no enfoque crítico dialético, uma proposta metodológica que propicia identificar as contradições vivenciadas pelas discentes quilombolas em meio às vivências de colonialidade e resistências que se entrecruzam no espaço universitário, pois tal enfoque “situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 2000, p. 75).

O estudo teve por modalidade a pesquisa de campo, por se perceber a necessidade de está em contato com o lócus de pesquisa e para ter um maior aprofundamento sobre a proposta de pesquisa, pois segundo Gil (2008, p. 57) “os estudos de campo procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas”. No estudo de campo buscou-se ressaltar a interação dos componentes do grupo (as discentes quilombolas entrevistadas) com o espaço (a universidade), logo, compreender de forma mais profunda como se dá essa interação, o que possibilitou, de maneira mais clara e confiável, o acesso aos dados obtidos.

Para a abordagem de pesquisa foi utilizada a qualitativa, pois a preocupação não foi a de quantificar os dados obtidos, mas refletir sobre eles, perceber o que significam, tanto o que é perceptível como o que é oculto. Portanto, com o caráter qualitativo buscou-se não se prender em ideias pré-estabelecidas, mas adequar-se com as demandas que o estudo exigiu e ouvir as vozes das discentes quilombolas entrevistadas, as tornando protagonistas dos procedimentos metodológicos, os quais com o olhar qualitativo, segundo Gil (2008) não são mecanizados.

Na coleta de dados foi realizada a entrevista semiestruturada, a qual a partir de Gil (2008) possibilitou que a pesquisa não perdesse seu caráter humano, o que foi válido para este estudo por lidar com a valorização das discentes quilombolas.

Considerando-se a ética na pesquisa, foi entregue individualmente às discentes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que fosse autorizado o uso de respostas, falas e áudios coletados nesta pesquisa, pois considera-se que:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar (Brasil, 196/96, II. 26, p. 3).



De acordo com o princípio de ética na pesquisa, os nomes das discentes quilombolas entrevistadas foram mantidos em sigilo para preservar a imagem e integridade destas e assim, para que a pesquisa fluísse com maior precisão, e para que se sentissem mais confortáveis e confiantes. Logo, aderiu-se nesta pesquisa tratar com as discentes pelos nomes dos municípios onde ficam suas comunidades remanescentes de quilombos, o que além de manter o anonimato permite uma reflexão quanto à diversidade presente no Estado do Pará.

Desta maneira, as discentes quilombolas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia são referenciadas por “Educanda Acará” e “Educanda Salvaterra”, a discente do curso de Licenciatura Plena em História é referenciada por “Educanda Inhangapi”, a discente do curso de Matemática por “Educanda Irituia 1” e a do curso de Bacharelado Secretariado Executivo Trilingue por “Educanda Irituia 2”. Com isso, estabeleceu-se uma relação de confiança neste estudo.

Intolerância e resistência na trajetória de discentes quilombolas: a busca por uma “ecologia de saberes”

Com esta pesquisa desenvolvida com cinco discentes quilombolas estudantes da universidade pública em questão, foi possível chegarmos ao objetivo proposto que era o de compreender como se dá a relação entre intolerância/resistência nos currículos acadêmicos de discentes quilombolas em uma universidade pública no Pará.

Assim, quando questionadas sobre as disciplinas que buscaram a conscientização em relação às questões de lutas e resistências dos quilombolas, cada discente apontou uma disciplina, o que é preocupante diante à variedade de disciplinas ofertadas em cada curso. Porém, percebemos que mesmo com a intolerância, há resistências conforme as falas abaixo:

(Educanda Acará): De forma direta nenhuma [...], por exemplo, eu poderia falar tanto sobre a Cabanagem, na disciplina História da Amazônia, pois minha comunidade foi lugar de refúgio para os cabanos, os quilombolas estavam inseridos, mas isso não foi possível de ser discutido em sala.

(Educanda Salvaterra): Bom, como eu já falei dentro do meu curso, dentro da disciplina de Currículo que foi a professora “X”, não foi só voltada pra questão realmente quilombola, das relações de lutas, mas ela falou um pouco em relação a isso, a única disciplina. A de História não! E olha que a gente tem três disciplinas de História, Geografia muito aquém, todas as disciplinas que eu posso dizer, bem aquém mesmo



dessa realidade, dessas lutas e resistências, questões de populações negra também não.

(Educanda Irituia 1): Assim, a única disciplina que veio trazendo uma discussão assim de quilombo foi de História da Matemática e só, nada mais. Então, é muito pouco a demanda que trazem essa temática, essas lutas e causas, temos que muitas vezes nos desdobrar para que não sejamos esquecidas, a gente vai luta e busca e tenta realmente conseguir o que a gente quer.

Então, percebe-se que há uma prática insuficiente, pouco hábito de se discutir quanto à historicidade dos quilombolas, suas lutas, saberes e culturas, pois já se tem os conteúdos que são relevantes para ser trabalhado, discutido e aprendido, assim, percebe-se uma relação de colonialidade do saber nos currículos acadêmicos, pois a inferioridade imposta aos saberes afro como dos quilombolas, gera e alimenta cada vez mais a intolerância a essas populações.

Deste modo, segundo Mota Neto (2016, p. 93) “Instaura-se, à base dessas separações, um conhecimento descorporizado e descontextualizado, mas com pretensão de universalidade a partir da experiência europeia”. Logo, o que se percebe ainda muito forte no ensino superior é uma padronização do saber, um modelo educacional eurocêntrico que pouco considera toda uma vivência e relações de saberes populares e anti-eurocêntricos presentes na sociedade, nos levando a uma reflexão de que podemos ter sido libertados quanto ao território, mas estamos oprimidos quanto a um pensamento colonial na esfera educacional, desta forma:

Por eso, para la opción decolonial el problema es la descolonización del saber y del ser: saberes que mantienen y reproducen subjetividades y conocimientos y que son mantenidos por un tipo de economía que alimenta las instituciones, los argumentos y los consumidores (Mignolo, 2009, p. 254).

Porém, mesmo com as colonialidades e intolerâncias nos currículos, na fala da discente Irituia 1, percebe-se que estes resistem, buscando estratégias outras para seguir suas trajetórias na Universidade.

Também, percebeu-se que sobre a discussão do discente ser protagonista no currículo acadêmico de seu curso, as entrevistas apontaram que muitas vezes as disciplinas estudadas nos cursos do ensino superior não possibilitam uma discussão crítica, profunda e reflexiva sobre a diversidade cultural, sobre os saberes populares, sobre o histórico das comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas etc. como identifica-se a seguir:



(Educanda Salvaterra): Bom, agora com essa daí, com toda propriedade vou falar que não, porque o currículo... o nosso currículo é muito distante! Demais distante! Em momento algum eu me vi dentro desse currículo, sendo que dentro da Pedagogia, sendo o maior curso da Instituição não tem nada que me volte para o meu lugar, então eu acredito que eu não me vi como protagonista nesse processo avaliativo aí não.

Logo, nota-se a necessidade de se ter no ensino superior, ainda mais na Amazônia, um currículo intercultural crítico, no qual para além de reconhecer os saberes populares, dialogue com esses saberes em busca da superação da estrutura colonizadora ainda presente em diferentes dimensões da vida social, pois:

O enfoque e a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o mercado de sociedade vigente, mas um sério questionador dele. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural-que mantem a desigualdade-, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural), que foi construída em função disso (Walsh, 2009, p. 21).

Partindo do pensamento intercultural de Walsh, para pensarmos em um currículo intercultural crítico, vê-se essa possibilidade ao pensarmos na consideração dos saberes “não-científicos” em busca da descolonização no currículo, ou seja, é pensar em desconstruir o padrão de conhecimento que é visto como “superior”.

Segundo Santos (2005) é pensar em uma “ecologia de saberes”, é promover um diálogo entre o “saber científico” com o saber “não-científico”. Segundo Santos (2005, p. 177) “A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo”.

Logo, na “ecologia de saberes” não existe um saber superior ao outro, mas entende-se que todos são saberes que podem dialogar e ser construído um novo saber, mais crítico, reflexivo e significativo, pois traz para dentro da universidade as diversas realidades e demandas sociais dos educandos e educadas. Desta forma, considera-se que:

A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade (Santos, 2005, p. 176).



Quando a universidade desconsidera os saberes “não-científicos”, cria-se a ideia de hegemonia do saber científico, contribuindo para a exclusão, segregação e opressão de quem possui outros saberes que fogem desse saber “hegemônico”, desta maneira:

Começa a ser socialmente perceptível que a universidade, ao especializar-se no conhecimento científico e ao considerá-lo a única forma de conhecimento válido, contribuiu activamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico e que, com isso, contribuiu para a marginalização dos grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento (Santos, 2005, p. 177).

Ao pensar na “ecologia de saberes” vê-se a possibilidade de um currículo acadêmico intercultural, democrático, emancipatório, que considere os saberes dos educandos e educandas quilombolas.

Considerações finais

Portanto, ao falarmos em currículos no ensino superior, percebemos ainda que estes seguem a lógica da modernidade, a qual inferioriza outros saberes e nega formas outras de existência, assim, neste trabalho se teve por objetivo compreender como se dá a relação entre intolerância/resistência nos currículos acadêmicos de discentes quilombolas em uma universidade pública no Pará.

Nesta pesquisa nos foi apontado que a respeito dos currículos acadêmicos de discentes quilombolas, estes têm seus saberes, culturas, histórias e imaginários negados em seus processos formativos na universidade. Porém, mesmo em uma vivência de intolerância, os discentes quilombolas seguem encontrando estratégias outras de resistência para que seus saberes não sejam esquecidos e para que sejam valorizados em seus estudos.

Deste modo, percebemos a urgência da desconolização do currículo, o qual segue reproduzindo uma formação voltada para o mercado de trabalho, lógica capitalista. Assim, para falarmos em um currículo que valorize os saberes quilombolas, temos na interculturalidade crítica a possibilidade de tal descolonização. E em Santos (2005) vemos na “ecologia de saberes” a possibilidade do diálogo intercultural do “saber científico” com o saber “não-científico”, para que tenhamos um currículo que ao invés de reforçar as colonialidades, busque a superação dessas na estrutura social.

Visto isto, nesta pesquisa abrimos a discussão que para além de uma descolonização dos currículos acadêmicos, precisamos pensar em estratégias outras para uma



decolonização da universidade, a qual em suas diferentes dimensões, segue reproduzindo as colonialidades do poder, ser e saber, por isto, a urgência de uma universidade democrática, decolonial.

Referências

- Arrayo, M. G. (2011). *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (2003). *Normas para pesquisa envolvendo seres humanos (Res. CNS n°. 196/96 e outras)*. 2. ed. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Brasília: Ministério da Saúde.
- Chauí, M. (1995). *Convite à filosofia*. 5. ed. Buenos Aires, Argentina: Ática.
- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación: superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Salamanca: Sígueme.
- Frigotto, G. (200). O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. ed. 6. São Paulo: Atlas.
- Ginzburg, Carlo. (2006). *O Queijo e os vermes: O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gomes, N. L. (2018). O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: Bernardino-Costa, J.; Maldonado-Torres, N.; Grosfoguel, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. p. 223-246. (Coleção cultura negra e identidade).
- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y Emancipación*, n. 2, primer semestre, p. 251-276. Disponível em: <<https://bit.ly/3jfn9f6>>. Acesso em: 02 de set. 2018.
- Mignolo, W. (2004). Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: Santos, B. de S. (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, (p. 667-702).
- Mota Neto, J. C. da. (2016). *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.
- Oliveira, I. A. (2016). *Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciência sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLALSO.



Santos, B de S. (2004). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente*: um discurso sobre as ciências Revisitado. São Paulo: Cortez, (p. 777-813).

Santos, B de S. (1997). *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez.

Santos, B de S. (2005). *A Universidade no século XXI*: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 23, p. 137-202. Disponível em: <<https://bit.ly/2FQNMcc>>. Acesso em: 03 de dez. de 2017.

Silva, T. T. da. (2003). *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. ed. 2. Belo Horizonte: Autêntica.

Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia Decolonial: In-surgir, reexistir e reviver. In: Candau, V. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 07 Letras.



Percepciones del rol docente y sus prácticas pedagógicas en contextos universitarios

Claudia Lorena Burbano¹
Dora Marcela Gutierrez²

El presente texto nace en el marco de un proyecto de Investigación y Desarrollo del grupo de investigación Cognoser e Investigarte sobre “Percepciones del rol docente y prácticas pedagógicas” de la fundación Universitaria de Popayán que contó con el apoyo de Juliana Diaz, David Llantén, Eliana Caldas y Cristina Prado, estudiantes del programa de psicología, miembros del semillero Tropus. Este texto se presentó y publicó en la editorial pirámide.

Resumen

La presente investigación se realizó con un interés académico orientado al crecimiento intelectual y profesional de los psicólogos en formación y de los docentes de los programas de psicología y de la licenciatura en educación artística y cultural de la Fundación Universitaria de Popayán; mediante la identificación, descripción, caracterización y comprensión de los elementos de relación entre las prácticas pedagógicas y las percepciones sobre su rol como docentes universitarios.

Para ello, se retomó como teoría epistémica el constructivismo social, enfocado en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde el conocimiento además de estar fundamentado en la relación entre el sujeto y el contexto cultural e histórico, implica la interactividad de los sujetos con ese contexto y con los otros. Esta investigación se inició con una recopilación de estudios previos soportados en una aproximación al estado del arte y referente teórico, los cuales, fundamentaron esta investigación y además permitieron conocer los cambios históricos de las concepciones sobre las prácticas pedagógicas y el rol docente en Colombia; posteriormente se aplicaron los instrumentos de metáforas, entrevista semi-estructurada, matriz de observación con el fin de dar respuesta a los objetivos propuestos.

Este texto presenta los resultados de un Proyecto de Investigación y Desarrollo realizado con docentes de los programas de psicología y licenciatura en educación artística y cultural, que tenía como objetivo indagar sobre las percepciones de los docentes acerca de su rol y la manera en que estas se asociaban con sus prácticas pedagógicas. Esta investigación de carácter cualitativo contó con un diseño fenomenológico y se realizó con 14 docentes, obteniendo como resultados que las percepciones del rol docente se asocian principalmente con el de orientador de



procesos, sin embargo, también se encontraron percepciones vinculadas con el rol paterno y/o materno y con el de transmisor de conocimientos. Finalmente, el análisis de la información recolectada mostró que existe una clara dicotomía entre la percepción del rol docente y la percepción de sus funciones, lo que deriva en sus prácticas pedagógicas, caracterizadas (en numerosas ocasiones) por algunas acciones conductistas y transmisionistas evidenciadas en los procesos de enseñanza aprendizaje y a la vez limitadas por factores contextuales de carácter institucional y externos a los docentes.

Palabras clave

Percepciones del rol docente; prácticas pedagógicas.

Prólogo

La voz la latina docentis hace referencia a el que enseña. Y en efecto tras el devenir histórico de esta acepción, su esencia sigue vigente. El docente de hoy enseña, con algunas variaciones y adiciones a su rol, derivadas de la necesidad y pertinencia de responder a los diferentes contextos sociales, culturales, económicos, políticos e históricos en el que se desenvuelva. No obstante, ese quehacer de enseñar genera unas prácticas pedagógicas particulares que responden o no al medio en el que se enseña, para el caso que corresponde a esta investigación cuya práctica pedagógica se desarrolla en el ámbito de educación superior colombiana y puntualmente en el contexto de la Fundación Universitaria de Popayán ubicada en el departamento del Cauca y en su capital, Popayán, localidad caracterizada por su riqueza y diversidad étnica y cultural. De ahí la exigencia del medio educativo de proponer una adecuada flexibilidad y adaptación de las prácticas pedagógicas del docente en tanto estas ajusten actividades de planeación, ejecución y evaluación de y para el aprendizaje, en las que se evidencie una articulación entre la teoría y la práctica que favorezca el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, tal como lo menciona Zuluaga y Duque (2017).

Por otro lado, el docente mismo hace parte de un contexto multiétnico en donde su propia percepción como docente es intervenida por factores sociales como: los sistemas de creencias, los imaginarios colectivos, las normatividades de la región, los ideales tácitos y explícitos que se exigen dentro de un conglomerado social enmarcados en un momento histórico que define tendencias en el comportamiento humano y este a su vez refleja las percepciones que tienen los individuos sobre si mismos; a esto se han de adicionar las experiencias previas vividas por el docente, quien para el caso de



educación superior es definido por Guzmán y Marín (2011) como una persona con los conocimientos académicos necesarios y las competencias intelectuales apropiadas para asumir las labores propias de la práctica educativa, con una visión crítica y comprometida con su entorno institucional y contextual, a la vez que logra proponer soluciones desde una perspectiva pedagógica que genere metodologías creativas que favorezcan el proceso de aprendizaje de los profesionales en formación.

De esta manera, este texto inicialmente realiza una aproximación al estado del arte sobre el estudio de las percepciones del docente y sus prácticas pedagógicas y posteriormente hace alusión a las modificaciones en las concepciones que estas dos han sufrido en Colombia a nivel histórico. Posteriormente, el texto presenta la metodología desarrollada en el proceso de investigación realizado con docentes de primer semestre de los programas de psicología y licenciatura de una Institución Universitaria Superior de la ciudad de Popayán, poniendo en evidencia sus hallazgos y discusiones. Finalmente expone una reflexión que permite vislumbrar los elementos necesarios para diseñar una metodología contextualizada flexible, argumentada desde una visión epistemológica del constructivismo social que ajuste las prácticas pedagógicas de educación superior enmarcadas a un entorno multicultural y pluriétnico.

Metodología

El proyecto investigativo desarrollado y expuesto en este capítulo tuvo como objetivo indagar sobre la relación que existe entre la percepción del rol docente con sus prácticas pedagógicas, en un grupo de profesores que acompañan primer semestre de psicología y de la licenciatura en educación artística y cultural “LEAC” de la Fundación Universitaria de Popayán. Para ello se llevó a cabo una investigación de carácter cualitativo y se desarrolló en dos fases, inicialmente se realizó una revisión sistemática de la literatura científica, que permitió identificar el estado del arte del tema a investigar y posteriormente, se hizo uso del método investigación acción, con el fin de aportar a la reflexión y transformación del fenómeno desde los docentes y de esta manera contribuir a uno de los principales propósitos de la universidad, a saber: la formación de sujetos integrales. De esta manera el diseño metodológico del proyecto basado en un enfoque cualitativo se justifica a la luz de Gegeo como se citó en Serrano (2007) quien indica que, “la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos, que son observables” (p.20). En este sentido la investigación cualitativa se valida en esta investigación en tanto se estudian las diferentes situaciones generadas en las prácticas pedagógicas entorno a las percepciones de los docentes sobre su rol en el ámbito de la educación superior, en



el que la cultura, la comunidad educativa y la sociedad en suma contribuyen a la consolidación de una realidad que influye al sujeto docente, reconociéndose de esta manera que la subjetividad de los participantes es fundamental para el desarrollo del proyecto.

Posteriormente, se aplicaron los principios del diseño de Investigación Acción con el fin de realizar un fase de diagnóstico de la población objetivo, de tal manera que fuera posible caracterizar la población a estudiar, estableciéndose un alcance descriptivo de las causas del fenómeno investigado, a través de la especificación de las propiedades del mismo, sus dimensiones para luego evaluar la información recolectada; sin olvidar socializar los objetivos de la investigación con los actores involucrados en el proceso y de esta manera retroalimentar el proceso desde los actores sociales involucrados. En esta medida cabe mencionar a Kemis y McTaggart (1988) quien expone que la investigación acción es una reflexión sobre las acciones, las prácticas y situaciones sociales vividas por una población particular, que tienen como objetivo principal ampliar la comprensión de dichas situaciones a partir del diálogo con la población objeto de estudio, para el caso de esta investigación catorce docentes que orientaban alguna asignatura de primer semestre de los programas de Psicología y de la Licenciatura en Educación Artística y Cultural de la Fundación Universitaria de Popayán y de esta manera lograr entender de una manera más precisa la situaciones generadas alrededor de sus práctica pedagógicas desde su percepción como docentes y con ello efectuar una reflexión que proponga elementos puntuales para diseñar una metodología enmarcada dentro de la educación superior y ajustada a su contexto sociocultural.

Para la recolección de datos se emplearon dos instrumentos básicos a saber: el cuestionario de metáforas y la entrevista semiestructurada.

Cabe la pena recalcar la validez del uso de la metáfora en esta investigación a través de la comprensión de su significado como lo señala Vásquez (2016) quien la define como una figura simbólica, inmersa dentro de un sistema conceptual y expresada a través del lenguaje, para el caso, permitiendo generar en los sujetos investigados pensamientos traducidos en percepciones desde su realidad para ser rescatados en términos de otra. Por otro lado, en el campo de la educación, la Teoría de la Metáfora Conceptual se ha aplicado para indagar sobre concepciones, creencias, percepciones acerca de aspectos relacionados con el proceso de enseñanza- al respecto Seung et al. (2015) plantean que una forma ampliamente usada en el estudio de las creencias docentes mediante metáforas son las entradas escritas (e.g. Saban et al., 2007; Saban,



2010; Alarcón et al., 2015a; Alarcón et al, 2014b como se citó en Vásquez (2016). Las metáforas conceptuales según Saban como se citó en Vasquéz (2016) pueden ser utilizadas como “un dispositivo de recolección y análisis de datos” (p. 307), lo que permite dilucidar la importancia que esta puede tener como instrumento de recolección de información. Así pues la metáfora se articuló directamente con las categorías que componen la investigación a saber: la percepción del rol docente identificada dentro del marco comparativo creado a partir del sujeto que percibe, como también la práctica pedagógica inmersa en el proceso de enseñanza aprendizaje en donde el rol docente está presente en todo el proceso de formación educativa. En este sentido las metáforas fueron organizadas por categorías referidas al proceso de enseñanza y aprendizaje como lo señala Saban como se citó en Vásquez: “(a) Metáforas centradas en el profesor, donde la enseñanza se caracteriza por la transmisión de conocimientos y la entrega de instrucciones” (p.31). Y las metáforas centradas en el estudiante, “cuyo foco está puesto en la facilitación del aprendizaje y la participación activa del estudiante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Vásquez, 2016, p. 31). Por otra parte, Vásquez propone que existen otros temas o categorías conceptuales entorno a los cuales giran las metáforas asociadas al proceso de enseñanza aprendizaje y son: las centradas en la valoración social y las centradas en el desarrollo profesional.

Por otro lado, para obtener una mayor confiabilidad y validez en los resultados obtenidos fue necesario usar más de un procedimiento de análisis con el fin de llevar a cabo la triangulación de la información, e igualmente, se complementó la información obtenida en los cuestionarios o instrumentos que involucren el uso de metáforas con entrevistas semiestructuradas. Al respecto dentro de las entrevistas se trabajaron las dos categorías principales: percepción del rol docente y prácticas pedagógicas. Y como subcategorías se retomaron las trabajadas en el formato de metáforas y se adicionaron dos categorías emergentes a saber: contexto y habilidades emocionales.

Aproximación al estado del arte

En este apartado se presenta la indagación realizada literatura científica, sobre la relación que existe entre la percepción del rol del docente que tienen los maestros con sus propias prácticas pedagógicas. Para ello se llevó a cabo una investigación de tipo documental y se realizó una revisión sistemática de la literatura científica en bases de datos como Ebsco, Doaj y Dialnet encontrando un total de 101 artículos de los que fueron seleccionados X. Los resultados de la revisión sistemática realizada muestran la relación que se establece entre la percepción del rol del docente y sus prácticas pedagógicas con sus vivencias y experiencias previas, mostrando la influencia de



modelos de maestros significativos y de vivencias que se tuvieron como estudiante sobre la percepción que construyen acerca del “docente ideal”, igualmente, muestra que en ocasiones la percepción del rol docente y de las funciones del docente, se identifican como diferentes e incluso opuestas, lo que se puede evidenciar en las prácticas pedagógicas en el campo aplicado de la docencia en educación superior.

De otro lado, se halló la conceptualización de Esquivel y González (2008) en la que definen las prácticas pedagógicas como: “el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación que ésta práctica pedagógica pretende satisfacer” (p. 3). Asimismo se comprende la práctica pedagógica, como aquellas actuaciones del docente dentro del escenario educativo, cuyo espacio no se sustrae únicamente al aula de clase, sino, a los diferentes ambientes de aprendizaje en el que se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ahora bien, en la educación superior estas prácticas pedagógicas han de propender por generar ambientes propicios para que el profesional en formación reflexione sobre su aprendizaje y logre trascender el objetivo único de obtener una calificación que le permita pasar la materia, de esta manera el rol del docente estaría enfocado a guiar y motivar el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y divergente que le permita a los estudiantes contribuir a la construcción de su contexto social a través de sus conocimientos académicos y de su formación profesional; no obstante, para lograr lo anterior, es necesario la renovación pedagógica y académica de los docentes. Desde allí que sea importante indagar sobre las percepciones que tienen los profesores y profesoras sobre su rol como docentes e identificar de qué manera esta percepción permea sus prácticas pedagógicas.

En definitiva, el quehacer pedagógico del docente universitario visto desde sus prácticas pedagógicas requiere de procesos de auto reflexión, así pues al ser educadores de futuros profesionales de un área específica, la praxis docente trasciende lo disciplinar y se enmarca en el fin sustancial de la educación superior. Tal como lo muestran autores como Bustamante et al (2017) y Drago et al (2015), la percepción que el docente tienen sobre su rol y las funciones que debe desempeñar incide sobre sus prácticas pedagógicas, esta percepción se encuentra marcada por experiencias educativas previas pero también por la percepción que el sujeto tiene acerca del rol como profesional en la disciplina en que fue formado. Sin embargo, los autores refieren que



en ocasiones la percepción del rol del docente se ve de forma contraria a la percepción de las funciones del docente, es decir, mientras el docente se concibe como orientador o guía de procesos su labor gira en torno a enseñar, transmitir y evaluar conocimientos.

A manera de discusión se expone que algunos de los artículos encontrados destacan la diferencia que existe entre la percepción del rol del docente y la percepción de la labor del docente, al respecto Bustamente (2017) et al, quien realizó una investigación que tenía como objetivo comparar la percepción del rol del docente en tres universidades chilenas, encontró que en muchas ocasiones los maestros conciben que su labor docente se centra en enseñar, evaluar, estructurar, educar mientras que su rol se concibe como orientador o guía de procesos. Si se analiza de manera detenida la percepción de la labor docente se encuentran elementos dicotómicos u opuestos a la del rol del docente como orientador, es decir, si dentro de las labores fundamentales de los docentes está: enseñar, evaluar y estructurar ¿no queda el estudiante relegado a un papel más pasivo, y por ende el docente asume un rol más directivo opuesto a lo que se espera del docente como orientador o guía de procesos? Esta dicotomía entre la percepción del docente y su rol como docente puede generar que los maestros asuman posturas más tradicionales, que en muchas ocasiones parten más de las experiencias vividas durante los niveles iniciales de educación y no desde los parámetros institucionales y la población objetivo, generando una serie de prácticas pedagógicas descontextualizadas.

En relación a lo anterior, Drago et al (2015) en sus investigaciones encontraron que el docente universitario por un lado concebía su labor de formadores de futuros profesionales y al rol docente como transmisión de conocimientos de habilidades y herramientas. Llama la atención, en el estudio de Drago et al (2015) esta mirada tan dicotómica entre la percepción del rol del docente y su labor como docente, además, en los estudios de estos autores, se plantea que en muchas ocasiones son los estudiantes quienes validan el rol de docente como trasmisor de conocimientos, de hecho consideran que una de las competencias de los docentes universitarios debe estar principalmente asociada con su experticia y formación en el área que imparte.

Al respecto Herrera y Arrieta (2013) en su estudio denominado “ El rol del docente y del estudiante en clases de historia” encontraron que no existen diferencias significativas entre la percepción del rol docente entre mujeres y hombres, sin embargo, en su estudio se evidenció que en muchas ocasiones los maestros mantenían la percepción tradicional del rol del docente y del estudiante como trasmisor y escuchante, que habían



adquirido durante la educación primaria y secundaria. En pocas palabras, en el estado del arte, se encontraron algunos estudios que mostraron la relación que existía entre la percepción del rol del docente actual con la percepción que los sujetos tenían de sus docentes durante las primeras etapas de escolaridad, sin embargo, en estos estudios se encuentra un factor común, y es que destacan que es posible generar transformaciones a través de nuevas estrategias didácticas que permitan generar cambios de sentido.

Con respecto a lo anterior, Villarroel y Bruna (217) mencionan que para que se produzcan éstas transformaciones es necesario fortalecer ciertas competencias pedagógicas y habilidades inter e intra personales en los docentes, entre las que destacaron el nivel de experticia, comunicación y características personales del educador. En este estudio se identificaron las competencias que para los estudiantes caracterizan a los docentes orientadores, se evidenció que los estudiantes de bachillerato asocian el rol del docente con habilidades de accesibilidad, cercanía, empatía y en general la capacidad para motivar, mientras que los estudiantes universitarios destacaron la experiencia laboral y experticia en el tema, al igual, que algunas habilidades comunicativas asociadas con la empatía.

A modo de conclusión del apartado se puntualiza que llama la atención la relación que se establece entre la percepción del rol del docente y de su labor como docente con sus vivencias y experiencias previas, es decir, estas percepciones estarían de alguna manera determinadas por las experiencias que vivieron como estudiantes y que moldearon su conducta, generando una serie de esquemas mentales acerca del rol del docente, por tanto, se hace indispensable realizar procesos de formación a docentes que les permita identificar estos imaginarios que se formaron a lo largo de su historia de vida y transformarlos de acuerdo con los objetivos institucionales y los requerimientos de la población con quien desarrollan su labor.

Por otra parte la revisión sistemática hizo evidente la diferencia que había entre la percepción del rol del docente y de su labor, incluso mostraba que en algunas ocasiones éstas percepciones pueden llegar a ser opuestas o ir en vías distintas, lo que puede generar una mirada dicotómica, es decir, el docente puede pensar que su rol consiste en el de orientador pero a la vez que su labor es de enseñanza o de transmisión de conocimientos, cuando esto ocurre es más probable que los docentes simplemente copien modelos más tradicionales de educación o retomen los modelos de sus propios maestros, incluso aún cuando éstos modelos no estén acordes a los institucionales.



Concepciones sobre las prácticas pedagógicas y el rol docente en Colombia: breve recorrido histórico

Es relevante comprender a groso modo las transformaciones históricas que han sufrido las concepciones sobre prácticas pedagógicas y el rol del docente universitario en Colombia, para ello se retoman los estudios de Peñaloza y Quiceno (2016) sobre el campo de la evaluación y educación en las universidades en Colombia.

Los autores refieren que inicialmente la concepción de prácticas pedagógicas se enmarcaba en la educación Lacansteriana (1819-1975) entendida como una nueva forma de educar que surgió en el siglo XIX donde se adoctrinaba a los estudiantes dándole un papel fundamental a procesos como la memorización y la disciplina en el aula de clase. Desde esta mirada, los estudiantes eran vistos como seres imperfectos que debían ser reprendidos para ser formados mediante los conocimientos básicos o técnicos, sin embargo, eran los gobernantes quienes aprendían conocimientos superiores. En lo que respecta al rol del docente universitario, se evidencia que este tenía un papel prioritario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues era él quien formaba al estudiante, por ello más que guiar procesos debía establecer de manera ordenada, sistemática y reglamentada las prácticas y procesos que ocurrirían en el aula, para lo cual existía un sistema de premios y castigos que permitía cumplir a cabalidad los objetivos y metas planteadas.

En segunda instancia (1876-1920) hubo una gran influencia de la iglesia católica sobre la educación, debido a que eran las comunidades religiosas como los Jesuítas, Franciscanos, Dominicos, entre otros, quienes lideraban las Universidades en el país, además, la Iglesia tenía gran influencia en el ámbito político educativo y social, esto generó que la concepción de las prácticas pedagógicas se modificara, siendo estas últimas el medio para adoctrinar o preparar a los feligreses como ciudadanos. Esta mirada de la educación modificó de alguna manera la percepción que se tenía sobre el docente universitario, pues de alguna manera su rol no consistía en establecer y dirigir procesos sino en inspirar, acompañar caminos y más allá de eso, indicar con su conducta cómo debía ser un buen ciudadano. En este sentido, el rol del docente universitario sufre transformaciones, sin embargo, aún se pone exagerado énfasis en el papel del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En tercera instancia (1921 a 1960) se vincula la mirada política y económica a la educación, generando que el objetivo central de esta se convirtiera en brindar instrumentos a los egresados para el desarrollo de competencias y habilidades para el



trabajo, de tal manera que aspectos asociados con su proyecto de vida o procesos de formación pasaron a un segundo plano. En esta mirada de la educación, el rol del docente se asociaba con el de guía o acompañante de procesos, además de cumplir con el diseño de un espacio pedagógico adecuado para el desarrollo de las competencias y habilidades del estudiante, sin embargo, el rol del docente sigue siendo central y el del estudiante un poco pasivo, pues es el docente quien desarrolla competencias en el estudiante más no este último el que desarrolla todo su potencial a través del proceso educativo.

Y en última instancia, la educación universitaria en Colombia se vio marcada por el crecimiento e impacto de las ciencias humanas generando que la educación fuese potestad de otras ciencias como la medicina, la psicología, biología entre otras, es aquí donde se empezaron a generar leyes, campos de saberes nuevos y se buscaron nuevas teorías enfocadas hacia la educación pero desde una mira multi y transdisciplinar (Parra y Galindo, 2016). En esta revolución de la ciencia, el docente universitario pasa a cumplir el rol de científico, pues es este quien es capaz de generar nuevos conocimientos y ampliar las ciencias y disciplinas científicas.

Percepciones del rol docente universitario y sus prácticas pedagógicas: desde las voces de los docentes

Teniendo en cuenta el análisis de los resultados obtenidos en los dos instrumentos aplicados a los docentes universitarios de la F.U.P. del programa de psicología y de la licenciatura, se ha querido hacer énfasis en aspectos que se consideran relevantes en esta investigación y que permitieron realizar una aproximación a la comprensión de la relación entre la percepción del rol docente y sus prácticas pedagógicas.

En este orden de ideas, a través del análisis se pudo identificar que en su mayoría los docentes se perciben como orientadores de procesos, sin embargo, también se evidencian algunas percepciones orientadas hacia el docente como un trasmisor de conocimientos, en afirmaciones tales como el estudiante es como el “botijo preparado para ser llenado de agua porque vienen sin ser conscientes de su proyección de vida sin poder distinguir su realidad, su contexto, su rol, espera todo del profesor, esto es por lo general, hay excepciones que la regla” (E1, P4), e incluso existen percepciones del docente como una figura paterna o materna “como docente me veo como una figura paterna y materna, porque los roles son los que forman a cada uno de nosotros como sociedad” (E4, P6)“ uno como docente a veces, se convierte como el papá o un buen amigo, un hermano, y en ese sentido, hay alumnos que se acercan y dicen: me siento



de esta manera o de esta otra, pues uno intenta orientar desde su experiencia, desde lo que uno sabe, desde sus vivencias, desde sus creencias” (M3, P5).

En las anteriores expresiones se hace evidente que la percepción que tienen algunos docentes sobre su rol, está fuertemente marcada por factores afectivos, emocionales y por la necesidad de proteger y guiar a sus los alumnos, esto podría ocasionar que los docentes expresen actitudes de tipo paternalista y sus prácticas obedezcan a un ejercicio más instrumental del rol orientador del docente (Campo y Labarca, 2009), sin embargo, los autores plantean que este factor afectivo también podría llevar a los docentes a desarrollar cierto vínculo con sus estudiantes, sus procesos y el rol desempeñan, de tal manera que los podría conectar afectivamente con sus alumnos y la tarea que desempeñan.

Por otro lado, se encontró que las percepciones del rol docente giraban en relación a tres subcategorías, al rol orientador, al paternalista y al transmisor. En contraste con la teoría se observa que los docentes también se perciben como padres o madres de sus estudiantes y por ende tanto la imagen del estudiante como sus objetivos y características como docente se modifican. En sentido, se encontró que existen diversas maneras de percibir el rol del docente que a la vez derivan en la idea que tienen sobre el objetivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el estudiante y aquellas características o conductas que como docentes deberían tener, como se menciona en el siguiente gráfico.

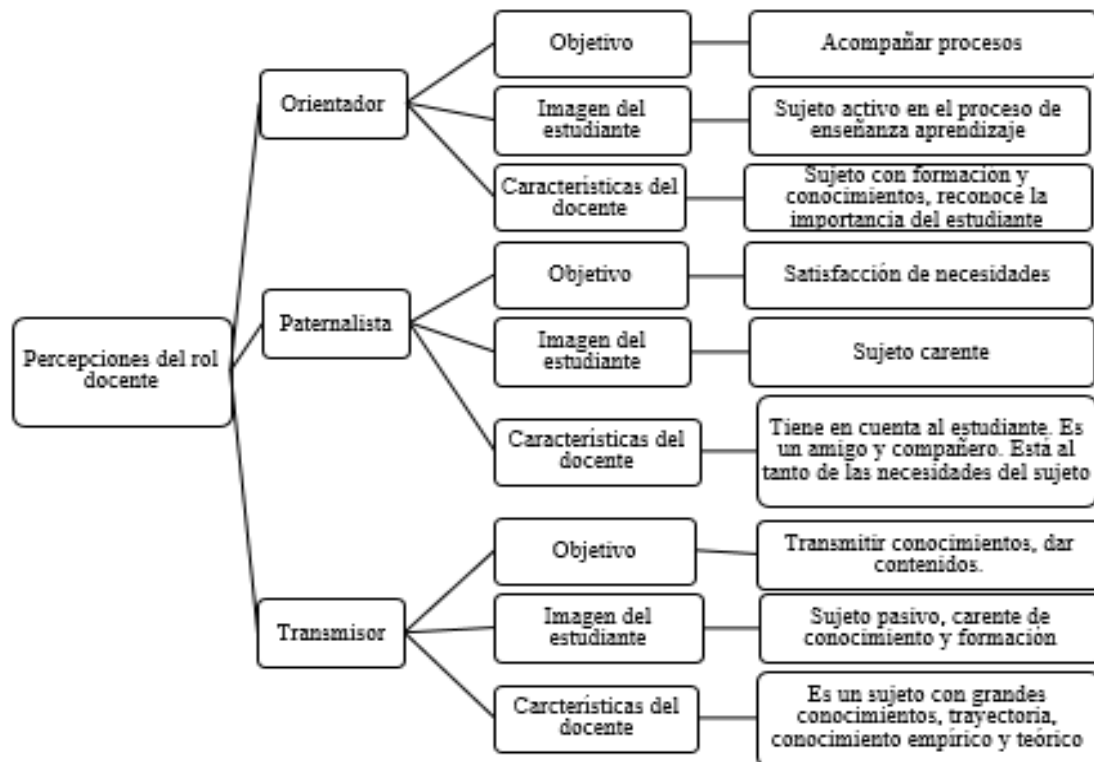


Figura 1. Percepciones del rol docente universitario
Fuente elaboración propia

En relación con la categoría de práctica pedagógica, llama la atención que algunos docentes, en sus entrevistas refieren que saben que sus prácticas pedagógicas están orientadas más hacia un estilo tradicional, caracterizado porque es el docente quien como conocedor y representante del conocimiento científico le da al estudiante las herramientas y conocimientos que estos requieren para su desarrollo profesional, al respecto se encuentran afirmaciones como: “aunque soy joven soy más de clase magistral más de proceso de taller de evaluar ciertas cosas de lectura” (M2, P7), “aunque acá todavía tenemos un método tradicional de educación, así escrito tengamos plasmado otro modelo, aquí la educación todavía sigue siendo la educación prohibida el método tradicional, pero tratamos de explorar esa iniciativa” (E2, P2).

Categoría	Subcategoría	Repuestas
Prácticas pedagógicas	Enseñanza centrada en el estudiante	Acá se trabaja mucho lo que es la estrategia de la metodología dialógica que me parece que es muy coherente con lo que nosotros hacemos acá (E14, P2) Uno debe estar pendiente de todas esas cosas de los cambios de ellos, si bajaron la nota porque no presento el trabajo, algo le pasó, entonces, ahí te vuelves el amigo de esa persona, que se puede



		<p>acercar y comentarte que le está pasando ser docente es ir más allá (E.5, P3)</p> <p>Los estudiantes son el alimento, porque el alimento nutre, da fortaleza, así los estudiantes son fundamentales en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin ellos no existiría (M1, P2)</p> <p>Semillas, porque se desarrollan con sus particularidades individuales que se nutren del medio dependiendo de sus necesidades y esencias (M7, P6).</p> <p>Potencialidades y esculturas, porque viven y se desenvuelven en diferentes áreas de formación donde tienen diferentes talentos y aptitudes que fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje que viven en la universidad (M13, P1)</p>
	Enseñanza centrada en el profesor	<p>Mi práctica pedagógica siempre es mi clase normal, magistral, donde tiene un inicio, un desarrollo, una finalización un cierre, con algo para reflexionar o hacer luego, utilizo también ejercicio de razonamiento, pensamiento (E2, P5).</p> <p>El proceso de enseñanza aprendizaje es como un bumerán, porque al hacer evaluación si no se impacta el objetivo que es un buen proceso, regresa a quien lo lanzo, es decir, el docente en forma de dudas o reclamos (M4, P4)</p> <p>Timón, porque me permite tomar nuevos rumbos cuando algo no funciona como se estaba realizando (M10, P1)</p>

Tabla 1. Prácticas pedagógicas desde las voces de los docentes
Fuente: Elaboración propia

Aquí se hace evidente que existen diversas concepciones sobre las prácticas pedagógicas, en tanto que algunas están orientadas hacia el docente, otras hacia los estudiantes y otras hacia la valoración social, lo que puede desencadenar una dicotomía entre aquello que los docentes perciben como su rol y la percepción de sus prácticas pedagógicas, es decir, aunque la mayoría se perciben en su rol de orientador (aún cuando aparecieron otras percepciones como la de paternalista y transmisor) sus prácticas pedagógicas se encontraban orientadas principalmente hacia la valoración social y hacia el docente y en menor medida hacia el estudiante.

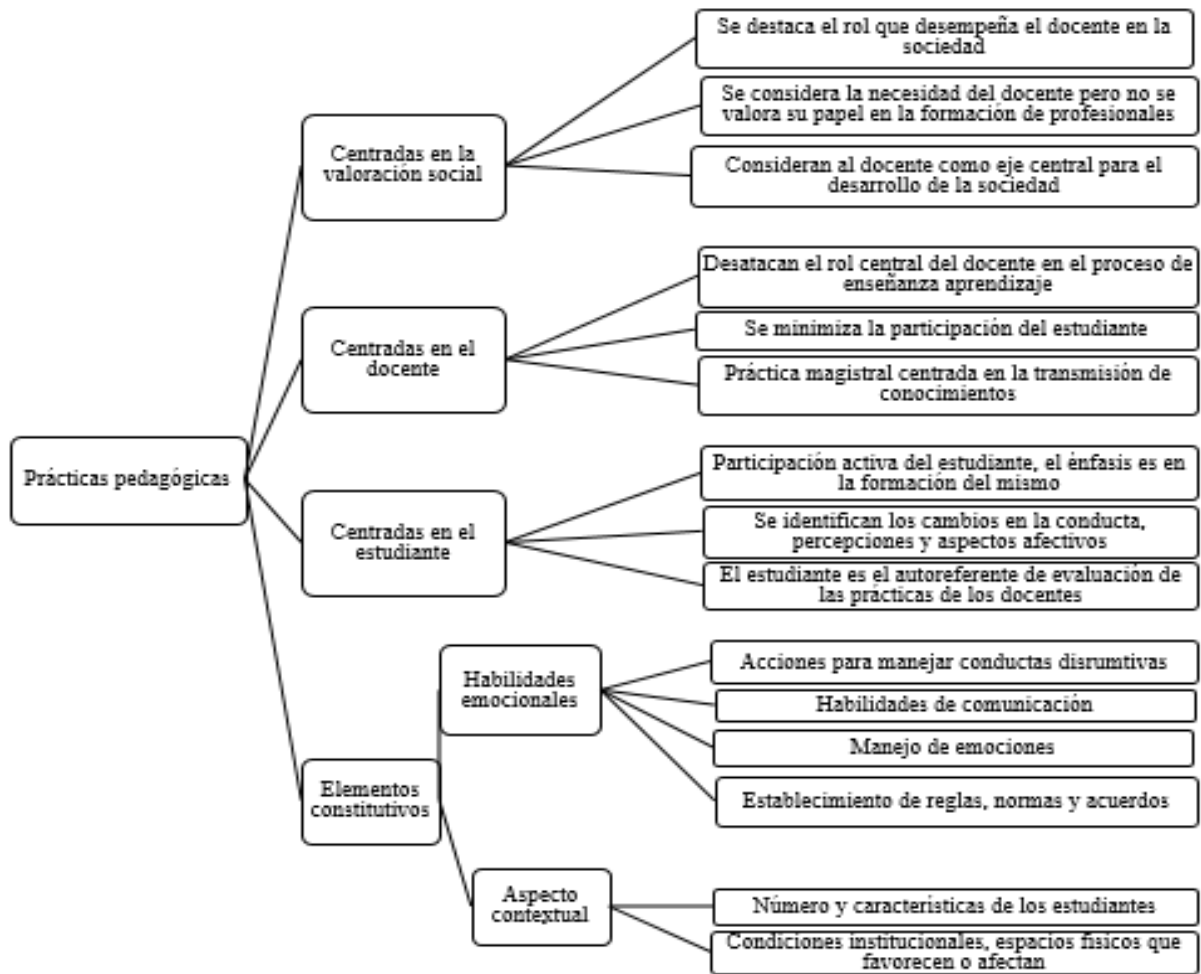


Figura 2. Concepciones de las prácticas pedagógicas
Fuente: Elaboración propia

Al analizar el gráfico anterior, se hace evidente que existen diferentes concepciones sobre las prácticas pedagógicas, sin embargo, las que se centran en el docente están orientadas desde un modelo tradicional, modelo distinto al que se plantea en la universidad, en tanto que el estudiante asume un rol pasivo en el que no tiene ni voz ni voto en el procesos de aprendizaje. En cuanto a la prácticas centradas en el estudiante se observa que la la percepción de sus roles y funciones como docentes sí están fuertemente ligadas con la orientación y mediación de procesos, lo que coincide con el modelo constructivista de la universidad, de hecho, el constructivismo social define al docente como aquel profesional que actúa como promotor, mediador y potencializador del desarrollo integral de sus estudiantes, por ende, el rol docente consiste en mediar entre el saber sociocultural y científico y los procesos propios de los alumnos (Díaz y Hernández, 1998). En este sentido, es posible pensar que los docentes están empezando un proceso de transformación de sus prácticas pedagógicas, en tanto que



“en la medida que se hace consciente su función y papel dentro de este nuevo proceso de educación puede formar y orientar estudiantes, con un sentido crítico” (Giroux, 2001 p. 21).

Por otro lado, a través de la información presentada en los gráficos anteriores se evidencia que las prácticas que se perciben como centradas en el docente se caracterizan por interacciones de tipo más lineal. Al indagar sobre este aspecto con los docentes estos referían la imposibilidad de llevar a cabo interacciones de tipo poligonal debido a las características de las materias, el currículo, la institución o a las exigencias del ministerio de educación. Al poner en diálogo los hallazgos encontrados con lo planteado por Peñaloza y Quiceno (2016) se encuentra que las prácticas pedagógicas trascienden lo meramente instrumental, es decir, pasan de ser meros pasos necesarios para llevar a cabo un proceso de enseñanza a todo un sistema de creencias que dirige la conducta y qué hacer del docente que se constituye a partir de elementos propios de micro, macro y mezosistema.

Finalmente se encontró que para los docentes habían dos factores que eran fundamentales en la práctica pedagógica y hacía referencia al elemento contextual que dirigía de alguna manera la práctica del docente, en tanto que generaba modificaciones o adaptaciones a la misma

Reflexiones finales

En suma ha de considerarse la importancia de contextualizar las prácticas pedagógicas en donde la práctica y la teoría mantengan un equilibrio en pro de permitir a los estudiantes generar competencias en los campos de ser, el saber, el hacer y el convivir y en esta medida propender por una formación holística en la que el principio de educabilidad sea manifiesto aunado a lograr dentro del proceso de aprendizaje la transferencia

En el campo educativo el docente juega un papel relevante dentro de los procesos pedagógicos que se generan como dinamizadores de la intención formadora de la educación. Asimismo este proceso se desarrolla en un entorno específico caracterizado por factores sociales, culturales, económicos, políticos que permean las percepciones de los sujetos, para el caso de esta investigación, de los docentes en sus contextos educativos propios. Lo anterior descrito se articula con lo planteado por Vargas (1994) en donde la percepción en su acepción pura conlleva un proceso cognitivo en el que el sujeto elabora juicios a partir del reconocimiento, interpretación y significación de sensaciones recibidas del ambiente físico y social en el que se mueve.



Para el caso de esta investigación se describe la percepción del docente sobre su rol, es decir, desde su desempeño y funciones dentro de una institución de educación superior. En este sentido la docencia requiere articular los conocimientos y competencias específicos y disciplinares de una profesión con los conocimientos y competencias de la pedagogía, asunto que tras el estudio realizado devela como la percepción de su rol se corresponde con las sensaciones traducidas en imágenes y conductas generadas tras la interacción del sujeto con su medio ambiente cultural, social, laboral y familiar.

Notas

1 Claudia Lorena Burbano, estudiante del doctorado en Educación de la Universidad San Buenaventura, Magíster en educación en la Pontificia Universidad Javeriana, psicóloga, especialista en aprendizaje escolar, profesora de la F.U.P.

2 Dora Marcela Gutiérrez, magíster en Neuropsicología y Educación de la Universidad de la Rioja, licenciada en educación preescolar, profesora de la Fundación Universitaria de Popayán (FUP)

Referencias bibliográficas

Bustamante, M. A., Lapo, M. C., Oyarzún, C. H., & Campos, R. M. (2017). Análisis de la Percepción del Docente en Tres Universidades Chilenas tras la Implementación del Currículo Basado en Competencias. *Formación Universitaria*, 10(4), 97–110.

Campo, M., & Labarca, C. (2009). Representaciones sociales del rol orientador del docente en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(1), 160-174.

Díaz, F. y Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.

Esquivel, C. & González, G. (2008). Observación de prácticas pedagógicas en odontología pediátrica en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Colombia. Ponencia presentada al Encuentro Nacional de grupos de Investigación en Educación. Conferencia dirigida por la Universidad Sur-colombiana. Neiva

Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales. La educación social en el aula: la dinámica del currículo oculto. Barcelona: Paidós.

Herrera, Z. & Arrieta, B. El rol del docente y del estudiante en las clases de historia. *Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, 15(2), 372-387

Parra, E. & Galindo, D. (2016). Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de www.javeriana.edu.co



Peñalozza, M. y Quiceno, H. (2016). El campo de la evaluación educativa en Colombia. Cali: Editorial Boaventuriana.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción, Barcelona: Laertes.

Vásquez, V. (2013). Metáforas de docentes referidas a la imagen social del profesor en Chile y a su identidad profesional (Tesis de pregrado). Chile. Recuperado de <https://bit.ly/2S0884U>

Serrano, G (2017). Desafíos de la investigación cualitativa. Universidad Nacional de educación a distancia.

Villarroel, V. A., & Bruna, D. V. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formacion Universitaria*, 10 (4), 75–96.

Zuluaga, Y., & Duque, A. (2017). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla educativa*, 19(1), 60-76.



Un análisis sociopedagógico sobre la educación superior y la formación profesional en la actualidad..

Entre las exigencias de los empleadores y del cambio social.

Erika Saldaña Pérez

Resumen

El presente trabajo tiene la finalidad de mostrar un recorrido histórico sobre los planteamientos socioeducativos en materia de educación superior los actuales van delineando los marcos del sistema educativo, las cuestiones en cuanto a la formación profesional y a los procesos de investigación, que deben ser competitivos y de calidad. La educación superior en el campo de la formación profesional se ve altamente relacionada con las demandas de organismos internacionales y empleadores. Para los cuales ya no sólo basta una formación básica de conocimientos, saberes y prácticas de su disciplina, sino también la articulación epistémica a disciplinas vecinas y al desarrollo de habilidades actitudes y aptitudes para la actual modalidad del campo laboral.

Palabras Clave

Educación superior; formación profesional; internacionalización; competencias laborales.

Introducción

Las universidades e instituciones de educación superior europeas y latinas tienen que brindar formación profesional de calidad y competitiva, sin embargo un desafío para ellas es desarrollar la conciencia crítica y ética institucional y de los actores; ya que la sociedad real y concreta tiene profundas problemáticas y necesidades que también deben ser investigados y brindarles solución. La formación profesional no debe olvidar el marco teórico-conceptual de su disciplina y reconocer la historicidad de la sociedad concreta para comprender las necesidades y resolver ciertas problemáticas.

Ante este recorrido cabe preguntar: **¿Cuáles retos tiene la formación profesional del pedagogo ante los procesos de la internacionalización y las necesidades socioculturales?**

Desarrollo

La internacionalización y los empleadores.



En 1974 Peter Drucker, escribió su libro *La sociedad post-capitalista*, en el que destacaba la necesidad de generar una teoría económica que colocara al conocimiento en el centro de la producción de riqueza, y señalaba que lo más importante no era la cantidad de conocimiento, sino su productividad. Siendo así la sociedad del conocimiento queda marcada como una sociedad de producción de conocimiento que resuelve necesidades socioculturales por medio del consumo, del servicio, del costo-beneficio y delinea las cuestiones de la formación profesional para la vida laboral.

La sociedad del conocimiento y de la información es una enunciación que se le ha dado en la era de globalización, tecnología y mercado a la nueva representación de la sociedad. Esto implica una relación con las sociedades, los sistemas educativos, la política económica, la cultura y las corporaciones. Aproximadamente en 1990 en América Latina se consolidó la llamada sociedad del conocimiento y de la información con la finalidad de democratizar el conocimiento y por tanto incrementar el acceso a la formación profesional con la intención de direccionarlos al campo laboral y a la productividad.

En la sociedad del conocimiento y de la información, el conocimiento y la información son una fuente de riqueza y de poder; pero también una fuente de intercambio, de producción, de consumo y distribución “...la CEPAL y la Unesco [1992] produjeron un documento donde se desarrolló ampliamente la idea según la cual la educación y el conocimiento constituyen la variable clave sobre la cual es posible apoyar la estrategia de transformación productiva con equidad...” (Tedesco, 2000, pp. 14-15). Y es mediante los sistemas educativos de calidad donde se puede gestar dicho cambio social y económico democrático. Los sujetos sociales dejarán de ser pobres, obreros y explotados. Sin embargo, la realidad mostro el lado oculto de este régimen postcapitalista: la exclusión, las desigualdades y la injusticia.

Este panorama al poner énfasis en el conocimiento y la información trajo cambios en los sistemas educativos, en los procesos de investigación, en la formación profesional, técnica y especializada; en crear nuevas didácticas especializadas y tecnológicas, en los métodos pedagógicos y en las formas de percibir la vida, la escuela, la familia, el trabajo y así mismo.

... Los cambios culturales y sociales otorgan una significación nueva y distinta de otras agencias educadoras y del conjunto de lo que ahora se denomina “las industrias educativas”: tecnologías de educación a distancia, videos, *software* educativo, etc. En este contexto se ubican las proposiciones postuladas desde diferentes perspectivas,



orientadas a promover, nuevos acuerdos, nuevos contratos o pactos entre la escuela y las otras agencias de socialización, particularmente la familia, los medios de comunicación y las empresas o lugares de trabajo. (Tedesco, 2000, p. 58).

El sistema educativo se ve interpelado al cambio y para acceder a esta nueva y compleja dinámica necesita mayor formación, capacitación y cultura, tanto en sus directivos, administrativos; como en docentes, profesores, educadores y pedagogos. Y la formación profesional de pedagogos, docentes y educadores requiere de transformaciones curriculares que respondan a la nueva perspectiva del mercado, de las necesidades de la industria tecnológica y educativa-laboral, en cuanto a calidad y competencia. Las nuevas perspectivas curriculares apoyadas por reformas educativas pretenden en general:

..., educarse a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo. En el futuro, paradójicamente, será necesaria una movilidad muy intensa desde el punto de vista cognitivo y personal, para mantenerse en la misma posición social. (Tedesco, 2000, p. 62).

Esto va constituyendo nuevas redes y sistemas de investigación que definen las direcciones de desarrollo y distribución del conocimiento y de la información. Estas redes y sistemas epistemológicos innovadores, científicos y tecnológicos promueven la productividad en las sociedades postcapitalistas.

Aproximadamente desde 1985-1988 se va gestando la necesidad de conformar líneas de trabajo para la reestructuración de la educación superior y así la conformación social y cultural en común. La necesidad de construir un EEES se origina por la masiva producción e información que provee la tecnología y la ciencia. Esto hace que el orden de la dinámica social, cultural y económica se reestructure; así, como la dinámica laboral y de la formación en las instituciones de educación superior. Las instituciones de educación superior deben brindar a los estudiantes las competencias necesarias para responder a los retos de los complejos y constantes cambios sociales.

El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (EEES), que hace más sólido el proyecto de la sociedad del conocimiento, de la información y del aprendizaje, se constituye en 1999; pero un año antes se reúnen ministros de educación en la Soborna para hablar sobre la importancia de tener un espacio de educación superior común que responda a los retos de los avances tecnológicos y científicos. La EEES tiene cuatro principales intenciones:

- Formación profesional dentro y fuera del aula. Lo que da lugar a adquirir los



créditos por vía de las prácticas o por vía de una movilidad (ECTS).

- La educación superior se dividirá en dos ciclos, un grado de orientación generalista y un postgrado de orientación especialista y estarán dirigidos a dar respuesta a las necesidades laborales más que socioculturales reales.
- Las acreditaciones que mediante una evaluación interna y otra externa, vigile la calidad de la formación que brinda cada institución.
- Además se establecerá un Suplemento al Título (Diploma Supplement), en el que se detallará, en un formato común a todo el EEES, las competencias adquiridas por los estudios y una detallada explicación de las asignaturas cursadas. (Declaración de Bolonia, 1999.)

Todo esto exige la reestructuración de planes y programas de estudio, bajo la lógica de crear diferentes orientaciones y varios perfiles para dar respuesta a la diversidad del campo laboral. Aunado a esto se exige introducir el elemento central el “aprendizaje de toda la vida”. Esto significa estar en continúa formación y actualización.

El aprendizaje de toda la vida es un elemento esencial del Área de Educación Superior Europea. En la Europa futura, construida sobre una sociedad y economía basadas en el conocimiento, las estrategias del aprendizaje de toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. (Declaración de Praga, 2001).

En el 2005 en Bergen, se reúnen para realizar una evaluación sobre las metas alcanzadas y plantean los desafíos que tiene aún el EEES. En cuanto a la evaluación que se hace y analizando los informes de las conferencias desde 2003, 2005, 2007 y 2009; se hace énfasis en cuatro prioridades y desafíos que tienen a trabajar tanto el EEES, como las instituciones de educación superior y los empleadores.

Lo primero es considerar en los nuevos desarrollos curriculares la educación centrada en el estudiante y en el aprendizaje; por lo que los planes y programas de estudio deben ser flexibles y los aprendizajes deben reconocer su carácter informal y no-formal; y brindar herramientas y competencias sobre la base de igualdad de oportunidades. El EEES reconoce que los cambios estructurales deben impactar los currícula, y así mismo los procesos de enseñanza y de aprendizaje; de estas prioridades se pueden rescatar que:



- Los currículos deben tener una relación entre los conocimientos profesionales y los generales para brindar herramientas a las prácticas del aprendizaje a lo largo de la vida.

Trabajaremos con las instituciones de educación superior, y otras, para mejorar el reconocimiento de aprendizajes previos considerando, cuando sea posible, el aprendizaje informal o no-formal para el acceso a, y como un elemento en, los programas de educación superior. (Comunicado de Bergen, 2005).

- La investigación y la formación en investigación es relevante en los procesos de la educación superior, ya que fortalecen el desarrollo económico y cultural de las sociedades. Tanto la investigación como el aprendizaje y la enseñanza centrada en el estudiante son elementos para una formación profesional de calidad. Por lo que crear grupos de formación en investigación es un desafío para cada institución de educación superior y de sus otros ciclos (maestría y doctorado).

... Urgimos a las Universidades a asegurar que sus programas doctorales promuevan la formación interdisciplinaria y el desarrollo de competencias transferibles, de acuerdo con las necesidades de un amplio mercado de trabajo... (Comunicado de Bergen, 2005)

- Reconocer la dimensión social, lo que se refiere a brindar condiciones para los estudiantes para que finalicen sus estudios y se alcance el perfil de egreso; sobre todo para aquellos estudiantes que pertenecen a sectores desfavorecidos. Creando programas de apoyo académico, programas de becas, programas de atención psicológica, y programas de formación cultural.

... Nuestro propósito consiste en garantizar que nuestras IES dispongan de los recursos necesarios para cumplir con todas sus funciones. Estas funciones incluyen: la preparación de los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática; la preparación de los estudiantes para su futuro profesional y capacitarles para su desarrollo personal; la creación y conservación de una extensa base de conocimiento avanzado; y el fomento de la investigación y la innovación. (Comunicado de Londres, 2007).

- Crear programas de movilidad tanto para docentes como para estudiantes; lo que proporciona calidad, formación y desarrollo de competencias para la investigación innovadora. Pero también por otra parte, crea prácticas de respeto intercultural.

... Sobre la base de nuestro rico y variado patrimonio cultural europeo estamos



desarrollando un EEES basado en la autonomía institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades y los principios democráticos, lo que facilitará la movilidad; aumentará la empleabilidad y fortalecerá el atractivo y la competitividad de Europa..., habrá una necesidad permanente de adaptación de nuestros sistemas de educación superior, para garantizar que el EEES mantenga la competitividad y responda con eficacia a los retos de la globalización. (Comunicado de Londres, 2007).

- Hacia el 2010.

... Nos comprometemos a defender el principio de responsabilidad pública para la educación superior, en el contexto de las complejas sociedades modernas. Teniendo en cuenta que la educación superior se sitúa en la encrucijada entre la investigación, la educación y la innovación, también es la clave para la competitividad europea. A medida que nos acercamos al 2010, nos comprometemos a asegurar que las instituciones de educación superior disfruten de la autonomía necesaria para poner en práctica las reformas acordadas y reconocemos la necesidad de una financiación sostenible de las instituciones. (Comunicado de Bergen, 2005).

Las propuestas del EEES tienen la finalidad de construir una homogeneidad en los procesos de formación profesional; si bien tiene un alcance innovador y favorable para los sistemas del mercado, no beneficia al sistema social y fortalece la exclusión y las desigualdades. Las propuestas de la EEES han tenido repercusiones en las Universidades e Instituciones de Educación Superior de América Latina, se puede ver su presencia en planes y programas de estudio de corte utilitarista y flexible; en asignaturas optativas y movilidad académica que complementan la formación profesional; la entrada de acreditadoras de la formación y la calidad brindada; tanto en las instituciones gubernamentales, como autónomas y privadas.

...Esta perspectiva se advierte en las universidades reconocidas como más innovadoras. En ellas es frecuente la oferta de disciplinas utilitarias, en las asignaturas de libre elección en un currículo flexible, materias técnicas, lenguas extranjeras y programas informativos..., muchas instituciones que se proponen estar al día con las necesidades del mercado ofrecen continuamente cursos especializados que posibilitan actualizar y optimizar el currículo. Entre ellos se encuentran cursos extraordinarios y títulos propios (master, especialista, experto),... (De Mendonca, 2010, p. 75).

La propuesta del EEES es una propuesta para una clase social de élite que ha venido desarrollando a lo largo de su vida ciertas competencias que le permiten el acceso y el mantenimiento en la estructura de la sociedad del presente. En realidad las cuestiones de la internacionalización de la educación, del conocimiento, la ciencia y la técnica en



base a competencias tiene el fin de mercantilizar y privatizar la educación, lo que se ha denominado “industria educativa”.

En los países desarrollados, donde existe una larga tradición de articulación entre universidad, investigación científica y técnica y aparato productivo, el problema radica en la tendencia a privatizar cada vez más la producción y el uso de los conocimientos. La universidad y los centros de investigación científica están cada vez más articulados con laboratorios de empresas privadas... (Tedesco, 2000, p. 83).

Hoy las instituciones de educación están siendo evaluadas y modificadas para la mejora: el desarrollo de calidad y formación profesional. Y sus políticas institucionales han tenido que re-definir los planteamiento a cerca del campo de la formación profesional y la formación laboral que acontece en cada una de las disciplinas, siguiendo los parámetros que ha diseñado el mundo empresarial actual, así como las transformaciones socioculturales, económicas y educativas que se dan debido a la influencia de las innovaciones tecnológicas.

En el marco de indagar sobre las competencias adquiridas en la formación profesional y su incidencia en el campo laboral del pedagogo; se recuperan dos documentos sobre la opinión de empleadores en los años 2013 y 2014. Un primer documento es un informe de la Dirección General de Evaluación Educativa (DGEE) de la UNAM y el otro es un informe del departamento de Planeación de la FES Aragón, UNAM. Estos documentos muestran las cuestiones de la empleabilidad y el impacto de la formación del pedagogo en el campo laboral, así como las competencias que se desarrollaron durante la formación.

El documento titulado “Informe de la encuesta de opinión de empleadores. Facultad de Estudios Superiores Aragón”, mayo 2014, DGEE. Se realiza con la intención de conocer el impacto de la educación proporcionada por la institución y orientar la formación de las y los estudiantes mediante la reestructuración de planes y programas de estudio. Con la finalidad de incorporar conocimientos, saberes, habilidades, actitudes, aptitudes y destrezas para mejorar la calidad de la formación profesional y lograr un desempeño laboral.

El informe de empleabilidad del área de Planeación de la FES Aragón, es una estadística vía las cartas de recomendación que se asigna en bolsa de empleo y muestra que de 80 estudiantes que visitan este servicio sólo 5 terminan siendo contratados,



Método

Reflexionar sobre la sociedad del conocimiento y sus implicaciones permiten vislumbrar el panorama de la formación profesional del pedagogo y así situar los procesos de formación profesional a la altura de las demandas, necesidades y problemáticas actuales.

Bajo una **metodología hermenéutica** que es un método crítico-reflexivo, que objetiva el saber, los datos, el conocimiento y las prácticas concretas para una interpretación y problematización de la historicidad del campo de las acciones del pedagogo. La hermenéutica permite reconocer categorías primordiales para la interpretación, con el objetivo de articularlas a la comprensión histórica del presente.

Por lo cual la investigación cuenta con tres niveles:

1. La comprensión teórica metodológica sobre la profesionalización del pedagogo, el modelo por competencias en la educación superior, la internacionalización y la sociedad del conocimiento.
2. La interpretación de datos empíricos y teóricos sobre las entrevistas a egresados, lo cual permite problematizar y crear categorías de análisis para modificar el plan de estudios de la licenciatura de pedagogía.
3. La posibilidad de bosquejar una propuesta teórico-metodológica para la formación profesional del pedagogo de la FES Aragón, UNAM.

Con la finalidad de plantear rutas reflexivas y propositivas sobre la formación profesional del pedagogo, en la actual sociedad y sus perspectivas de internacionalización y de sociedad del conocimiento. Para crear categorías de aplicación y análisis al plan de estudios de la licenciatura.

Este trabajo en su primer momento de análisis despliega el desarrollo curricular, la cuestión de la sociedad del conocimiento como perspectiva socioeducativa y los planteamientos sobre la formación profesional del pedagogo en el plan de estudios vigente. En un segundo momento, se desarrolla la interpretación de estos ejes de análisis en relación a la formación profesional del pedagogo. Y como tercer momento se muestra a grandes rasgos cual ha sido incidencia de la formación profesional del pedagogo en la sociedad actual.

Resultados

En uno de los rubros de análisis el documento titulado "Informe de la encuesta de opinión de empleadores. Facultad de Estudios Superiores Aragón", mayo 2014,



DGEE. presenta la debilidad que tienen las y los egresados de la FES Aragón en cuanto a la falta de experiencia profesional dada por las prácticas profesionales para desarrollar y consolidar el liderazgo. Mejorar la autoestima y la imagen personal. Desde estos análisis se puede decir que la configuración del campo profesional de la pedagogía desde la coyuntura de la mercantilización y las competencias se anuda a una cultura empresarial que tiene los matices del cientificismo, de lo técnico, de lo procedimental y la especialización; y donde sus valores son la flexibilidad, el éxito, la calidad, la responsabilidad y la competitividad.

El informe de empleabilidad del área de Planeación de la FES Aragón, muestra que de una muestra de 80 estudiantes que visitan bolsa de trabajo solo 5 terminan siendo contratados, esto representa que un gran porcentaje no obtiene las habilidades necesarias para el campo laboral.

Cabe destacar que las competencias a desarrollar dentro de la práctica profesional del pedagogo y las cuales corresponden a las demandas que ha planteado la sociedad del conocimiento, de la información y del aprendizaje, son: tener experiencia profesional. Manejar otro idioma. Tener la capacidad de adaptarse al campo laboral. Superarse laboralmente. Actualizarse. Tomar decisiones. Tener capacidad de innovar y planear. Estar titulados y/o tener estudios de posgrado. Desarrollar y gestionar proyectos. Ser responsable y flexible. Ser más competitivos.

Según el dato que manejan las encuestas a empleadores, de un 70% la mitad declara que las competencias mejor desempeñadas en el campo laboral son las actitudinales: el interés por aprender, la capacidad para trabajar en equipo y las actitudes de honestidad, compromiso, responsabilidad y ética profesional. Las competencias intelectuales tales como pensamiento crítico, solución de problemas, conocimiento teórico-práctico y las habilidades operativas como la resolución de conflicto; están en una escala de bueno.

Cabe destacar que de un 100% sólo el 35% de los empleadores mencionan entre bueno y excelente la incidencia de las competencias profesionales en el campo laboral; lo cual implica que un 65% de los egresados hace falta el desarrollo de ellas. Ante esto se puede enunciar que un alto porcentaje de los estudiantes de pedagogía en su formación profesional tienen una situación de inequidad, de rezago o problemas de orden afectivo que el impide aprender de una manera formativa, --- habrá que explorar cuál es la situación que impide a los estudiantes incluirse en la formación profesional—, sin



embargo, cualquiera de estas tres situaciones debe crear proyecto pedagógico que atienda dichos problemas.

A esto se le añade que los empleadores recomiendan trabajar en la formación profesional sobre diez competencias, las cuales desarrollan integralmente al estudiante:

- Tener experiencia profesional.
- Trabajar sobre la adquisición de un idioma extranjero, de preferencia el inglés.
- Capacidad de adaptación, sobre todo en el campo laboral.
- Actualización permanente.
- Tomar decisiones.
- Solucionar problemas.
- Tener una actitud competitiva.
- Consolidar el liderazgo.
- Trabajar sobre la mejora del autoestima
- Cuidar la imagen personal.

Conclusiones

Como primeras conclusiones se puede destacar que la formación profesional en la actualidad tiene un giro epistémico y práctico. Se requiere de un profesionista que tenga la competencia indispensable para resolver problemas, trabajar en equipos multidisciplinares. Realizar las actividades de gestión de proyectos técnicos, científicos y tecnológicos; tener la habilidad de adaptación a circunstancias y cambios laborales y sociales. Así mismo ser flexible en cuanto a las actividades laborales que se presenten.

Notas

Profesora de Carrera de Pedagogía en la línea eje sociopedagógica. FES Aragón, UNAM.

Pedagoga y Psicoanalista. Autora del libro: Bildung y Praxis. Formación y Práctica Pedagógica. 2017. ISBN 978-607-9497-26-2. brujas74yahoo.com.mx



Bibliografía

De Mendonca, Vera. 2010. "La enseñanza superior ante el paradigma tecnológico actual". En Parker Cristina y Estenssoro Fernando. (Coords.) *El desafío del conocimiento para América Latina*. USACH, Chile.

Documento 2014. *Informe de la encuesta de opinión de empleadores. Facultad de Estudios Superiores Aragón*. DGEE-UNAM.

www.evaluacion.unam.mx/encuesta/aragonemp.html

Plan de Estudios Pedagogía. (2002). FES Aragón-UNAM, México.

Tedesco, Juan Carlos. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. F.C.E. Argentina.

-----Declaración de Bolonia, el 19 de Junio de 1999.

-----Declaración de Praga, el 19 de Mayo de 2001.

-----Comunicado de la conferencia de Bergen, el 19-20 de Mayo de 2005.

-----Comunicado de Londres, 18 de Mayo de 2007. www.eees.es



Escolha do curso pelos estudantes de graduação da UNIVAS

Ana Amélia Chaves Teixeira Adachi¹

Resumo

Este trabalho objetiva investigar os fatores que afetam a escolha do curso pelos estudantes de graduação da UNIVAS. Esta proposição se apresenta mediante os resultados obtidos, em pesquisa realizada em âmbito de doutorado (ADACHI, 2017), apontarem o desejo de realizar outra graduação de maior prestígio social e mais concorrida nos exames vestibulares por parcela significativa dos estudantes dos cursos de alta evasão da USP, no momento de ingresso na universidade. A pesquisa realizada na USP evidenciou que as chances de conclusão para ingressantes em carreiras que não era a sua primeira opção de ingresso independia do perfil socioeconômico e cultural do estudante. Efetuamos um desdobramento empírico desta problemática em uma instituição privada de ensino superior brasileira. Para tanto, selecionamos seis cursos, três de maior e três de menor seletividade, de cada área do conhecimento, a saber: Medicina, Ciências Biológicas, Publicidade, História, Engenharia de Produção e Sistema de Informação. Foram aplicados 290 questionários para uma caracterização socioeconômica e cultural do alunado, dos motivos para a escolha da carreira, das condições de permanência, formas de apropriação da universidade e das perspectivas de atuação na área pelo público entrevistado. Como conclusão preliminar, observamos que, os perfis estudantis são bastante característicos entre os cursos, não existe um objetivo claro com relação à escolha da carreira e nem informação completa acerca da inserção profissional. Constatamos que as escolhas são possibilitadas pelas condições antecedentes de ingresso no curso bem como, pelas oportunidades de desenvolvimento da formação e atuação profissional na área.

Palavras-chave

Escolha Curso. Estudantes. Ensino Superior. Apropriação da Universidade. UNIVAS.

Introdução

Esse trabalho se propõe a verificar os intervenientes que afetam a escolha do curso superior pelos estudantes dos cursos de graduação da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVAS. Esta proposição se coloca mediante resultados obtidos, em âmbito de doutorado (Adachi, 2017), apontarem o desejo de realizar outra graduação de maior



prestígio social e mais concorrida nos exames vestibulares por parcela significativa dos estudantes dos cursos de alta evasão da Universidade de São Paulo - USP.

A pesquisa realizada na USP (Adachi, 2017) evidenciou que as chances de conclusão para ingressantes em carreiras que não era a sua primeira opção de ingresso independia do perfil socioeconômico e cultural² do estudante e que a conclusão do curso propiciava ascensão do meio social de origem para egressos de cursos de alta evasão. Observamos que, as mulheres tendiam mais fortemente a concluir cursos de alta evasão; que os homens de procedência social mais favorecida em cursos de alta evasão tendiam a não concluir e que o perfil dos não-concluintes era intermediário. Sendo assim, a categoria de estudantes com perfil socioeconômico e cultural mediana tendia a não concluir as graduações de alta evasão da USP. Além destes aspectos, dois fatores incidentes para a evasão na instituição consistiram no perfil etário e na existência de titulação anterior ao ingresso. Portanto, quanto mais alta a idade do aluno no ingresso menores as chances de o estudante concluir o curso da universidade. Da mesma forma, a existência de titulação anterior ao ingresso aumenta a probabilidade de o aluno não-concluir a formação iniciada. Outra questão que chamou a atenção nos resultados observados consistiu na não determinação da classificação obtida nos exames vestibulares (exames admissionais de ingresso) como sendo um fator que afeta a conclusão.

Objetivando aprofundar essa discussão em contexto empírico diverso do observado para a USP, questionamos quais seriam os intervenientes ou fatores que afetam a escolha do curso superior e quais seriam as perspectivas de conclusão de diferentes públicos estudantis da graduação da UNIVAS. Consideramos para tanto que, o diploma de ensino superior constitui uma credencial importante para manutenção da posição de classe do estudante. Posto isso, entendemos que o processo de escolha do curso envolve uma questão complexa que se atém, além das dificuldades de ingresso em carreiras mais concorridas, a um ajuste entre preferências individuais e expectativas de futuro projetadas pelos estudantes (Whitaker, 1985; Nogueira, 2004; etc.). Desse modo, consideramos que, é preciso conhecer as referências (simbólicas, materiais, sociais, etc.) que balizam a escolha da carreira para entendermos mais acerca dos intervenientes desta decisão e as chances de os estudantes concluírem suas graduações de origem.



Referencial teórico e fundamentação do problema

O processo de escolha do curso superior envolve uma questão complexa e multifacetada. Até que ponto a escolha da profissão pauta-se em aspectos motivacionais e nas características dos estudantes? Existem elementos que favorecem a preferência por determinadas carreiras ou os fatores que definem a escolha são distribuídos desigualmente nos diferentes estratos da nossa sociedade? Como explicar as configurações do processo de escolha para o ingresso e permanência em diferentes carreiras do ensino superior da UNIVAS?

Considerando a complexidade deste fenômeno, que impede uma explicação unilateral para a problemática apontada, identificamos três vertentes teóricas que abordam o processo de escolha do curso superior. Tais vertentes consistem: 1) na teoria da escolha racional (Ferejohn; Pasquino, 2000); 2) na tradição disposicionalista³, no qual se insere o sociólogo Pierre Bourdieu e 3) nas concepções teóricas da motivação humana (Mead, 1967; Giddens, 1984; Goffman, 1985; Giddens, Turner, 1999).

Segundo essas vertentes teóricas, pontuamos que: a teoria da escolha racional parte do pressuposto de que o indivíduo age avaliando os custos e benefícios de sua escolha. A ação do indivíduo é racional e objetiva alcançar o benefício líquido máximo, ou seja, ambiciona obter o máximo com o menor custo em sua proposição. É uma teoria muitas vezes tomada por positiva. Contudo, segundo Ferejohn e Pasquino (2000), esta teoria é mais normativa que positiva pois, os seres humanos não se comportam exatamente como as teorias da escolha racional prescrevem. Segundo Ferejohn e Pasquino (2000), isto se dá devido a inexistência de uma prescrição comportamental exata, não por desvios ocasionais ou erros mas, por aspectos subjetivos e também inconscientes. Dessa maneira, evidências empíricas sugerem que, as pessoas se desviam sistematicamente das predições da teoria da escolha racional. De tal forma que, mesmo não agindo deliberadamente, todos reconhecem a força normativa da racionalidade e isso influencia suas ações –que se aproximam ao menos um pouco daquilo que criaturas de racionalidade ideal fariam nas mesmas circunstâncias (Ferejohn; Pasquino, 2000, p.6).

A teoria disposicionalista de Pierre Bourdieu (1982, 1997, 2015) tenta compreender a ação individual pautada em situações definidas de classe e inserida em um contexto de ação. Esta teoria complexifica a interpretação da teoria da escolha racional ao posicionar a ação em curso localizada em um campo de forças. Os sujeitos agem de posse de um arsenal de capitais (cultural, econômico, social e simbólico). Segundo



Bourdieu (2015), os mecanismos de ação são possibilitados por diferentes aportes de recursos simbólicos, culturais, econômicos e sociais e sendo assim, tais mecanismos não deixam de serem determinados pelas condições pré-estabelecidas de classe.

Por último, a teoria de concepção da motivação humana insere um elemento novo no contexto da ação individual que rompe um pouco com as teorias deterministas da reprodução social (Bourdieu, 1982). Ao tomar um elemento subjetivo como fator de articulação social consegue introduzir uma capacidade de intervenção pessoal no campo ou contexto de ação coletivo (Giddens, 1984). Esta teoria sob uma perspectiva macro dificilmente dará conta de responder pelas recorrências mais frequentes da realidade social mas, consegue descortinar aspectos subjacentes de um processo resultante de diferentes forças sociais e individuais em disputa mas também, atrelado a uma estrutura social que é dinâmica. Enfim, esta é uma teoria que traz um elemento pouco mensurável e influente no contexto de ação. Contudo, que também delinea as correlações de forças no campo das batalhas sociais.

Todas estas teorias têm contribuições e convergem para uma dificuldade em assimilar duas dimensões do processo de escolha do curso superior, que são respectivamente: 1) os aspectos macrosociológicos condicionantes do processo de escolha e 2) as particularidades individuais daquele que escolhe. Assim, de acordo com Nogueira (2004), a posição social dos sujeitos; a estrutura de oportunidades do sistema universitário e as características do mercado de trabalho se associam com determinados gostos e preferências relativas às áreas do conhecimento e aos campos profissionais a ela associados; a um conjunto de aspirações, expectativas e projetos de vida que priorizam bem como, por um conjunto de representações que fazem de si mesmos senão, por um leque amplo de informações sobre o sistema universitário, dos diversos cursos e as futuras profissões que balizam cada escolha de maneira especial.

Acreditamos que os processos de escolha são fortemente determinados pelas motivações individuais que se descortinam em contextos sócio históricos definidos. Desse modo, necessário se faz apreender as experiências individuais em situações circunscritas para delinear aspectos relativos à escolha e caminhos tomados pelos estudantes.

Dada a dificuldade de efetuar prognósticos sem análises empíricas detalhadas; reiteramos que, levantamentos quantitativos e proposições qualitativas se fazem importantes para desnudarmos a questão proposta em suas diferentes facetas. Neste estudo, de maneira específica, realizamos um delineamento macro para posterior,



aprofundamento qualitativo dos fatores ou configurações subjetivas que fundamentam e embasam a escolha do curso superior pelos estudantes de graduação da UNIVAS.

Metodologia

Efetuamos um desdobramento empírico dos motivos para a escolha do curso de graduação em uma instituição privada de ensino superior brasileira, a saber: na Universidade do Vale do Sapucaí- UNIVAS. Para tanto, selecionamos seis cursos de graduação, três de maior e três de menor seletividade⁴, sendo uma formação mais seletiva e outra menos seletiva de cada área do conhecimento da UNIVAS. Assim, foram analisadas as formações em: 1) Medicina; 2) Engenharia de Produção; 3) Publicidade e Propaganda; 4) Ciências Biológicas; 5) Sistema de Informação e 6) História.

Todo o procedimento de pesquisa foi protocolado no Comitê de Ética e a investigação foi autorizada em 14 de novembro de 2017, sob código de registro **CAAE 79757617.0.0000.5102**. Para proceder com a coleta de dados, foi solicitada a autorização para a utilização das informações fornecidas, com a garantia do sigilo e anonimato dos participantes, mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Neste procedimento, houve uma única recusa em responder o questionário aplicado.

Com relação ao escopo do trabalho, foi aplicado um questionário em cada curso analisado da instituição. Como havia cursos cujas turmas apresentavam número reduzido de estudantes no momento de realização do estudo, foi realizada mais de uma aplicação nas seguintes carreiras: História, Ciências Biológicas, Sistemas de Informação e Engenharia. Somente no curso de Medicina foi realizada uma única aplicação. Tal procedimento se justifica pelo fato de um quantitativo reduzido de respondentes inviabilizar análises estatísticas mais apuradas. Além disso, foi priorizada a coleta de dados para as turmas iniciais até o quinto período de realização do curso⁵.

O questionário elencava questões de caracterização demográfica, socioeconômica e cultural; dos motivos para a escolha da carreira, das condições de permanência, formas de apropriação da universidade e das perspectivas de atuação na área pelo público entrevistado. Além disso, o instrumento de coleta de dados contemplava questões, relativas à trajetória escolar anterior ao ingresso; total de tentativas no vestibular; efetivação de cursinho pré-vestibular; antecedência de definição de escolha do curso; situação de moradia e trabalho para a realização da graduação; recorrência de tempo livre, atividades de lazer e sociabilidade com colegas; existência de bolsa de estudos;



obtenção de desempenho e inserção em atividades extracurriculares e estágios na área, possibilidade de dar continuidade aos estudos após a conclusão do curso.

Foram aplicados 290 questionários, sendo: 41 questionários em Ciências Biológicas, 43 em Sistema de Informação, 72 em Medicina, 31 em História, 64 em Publicidade e Propaganda e 39 em Engenharia de Produção. Deste total de questionários, 78% dos casos ingressou na UNIVAS em 2017 e 2018. Um percentual de 20% ingressou em 2016 e a coleta de dados se estendeu nesta ocorrência para os cursos de Engenharia de Produção, História, Ciências Biológicas e Sistema de Informação. Em Medicina e Publicidade e Propaganda a integralidade da coleta de dados se efetuou para turmas iniciais que cursavam até o 3º período e nos demais cursos, além de alunos do 1º e 3º período, houveram recorrências de estudantes entrevistados que cursavam o 5º período.

Para analisar as informações coletadas, construímos e alimentamos um banco de dados, com 75 variáveis ou categorias de análise, a saber: 1) Nome; 2) Número do Aluno; 3) Disponibilidade para entrevista em profundidade? (Sim ou Não); 4) Número do Celular; 5) E-mail; 6) Endereço de Skype; 7) Curso; 8) Ano de Ingresso; 9) Idade no Ingresso; 10) Período no Curso; 11) Idade Atual; 12) Sexo; 13) Estado Civil; 14) Cor; 15) Existência de Deficiência; 16) Naturalidade; 17) Bairro de Residência em Pouso Alegre ou Cidade do Entorno; 18) Renda Familiar por Faixa de SM – Salário Mínimo; 19) Quantas pessoas contribuem com a Renda Familiar; 20) Quantas pessoas são sustentadas com a Renda Familiar; 21) Renda Familiar Per Capita por Faixa de SM – Salário Mínimo; 22) Quantidade de Irmãos; 23) Posição entre os filhos; 24) Tipo de Composição Familiar; 25) Zona de Residência; 26) Situação do Imóvel; 27) Escolaridade do Pai; 28) Escolaridade da Mãe; 29) Profissão do Pai; 30) Profissão da Mãe; 31) Procedência Escolar do Ensino Fundamental; 32) Procedência Escolar do Ensino Médio; 33) Motivo da Escolha do Estabelecimento de Ensino na Educação Básica; 34) Total de Tentativas no Vestibular; 35) Realização de Cursinho; 36) Motivo da Escolha da UNIVAS; 37) Motivo da Escolha do Curso; 38) Antecedência da Escolha da Carreira; 39) Satisfação com a Escolha; 40) Intenção de Concluir; 41) Existência de Bolsa de Estudos (Sim/Não); 42) Tipo de Bolsa ou Benefício Estudantil; 43) Como se mantém na universidade; 44) Situação de Moradia; 45) Motivo da escolha da forma de residência; 46) Quantos computadores existem em sua casa; 47) Exercício de atividade remunerada (Sim/Não); 48) Tipo de vínculo de trabalho exercido; 49) Horas de trabalho remunerado diário; 50) Desempenho no Curso; 51) Satisfação com o desempenho; 52) Atitudes que promoveriam melhoria desempenho; 53) Além das atividades obrigatórias



integra algum projeto acadêmico/extracurricular, estágio ou projetos de extensão?; 54) Tempo de permanência em horas semanais na UNIVAS?; 55) Espaços institucionais utilizados; 56) A apropriação dos espaços excede as exigências do curso para outras atividades de sociabilidade, estudos fora da sala de aula, participação em eventos, busca de informações pertinentes ao curso?; 57) Tem vínculo com colegas do curso fora do horário de aulas?; 58) Qual a frequência de atividade de sociabilidade com colegas?; 59) Tipo de atividade mais frequente com colegas; 60) Como é sua relação com os professores em termos de proximidade e frequência de atendimento pontual ou particularizado; 61) Quantidade de horas de sono diárias; 62) Quantidade de horas semanais dedicadas ao curso fora da sala de aula; 63) Frequência de atividades de lazer; 64) Tipo de atividade de lazer; 65) Grupo com o qual realiza atividade de lazer mais frequente; 66) Existência de turno livre/ Intervalo entre atividades; 67) Faz uso de bebida alcóolica ou estimulante; 68) Já procurou algum serviço de apoio institucional ou auxílio de professores para suportes diversos e/ou demandas profissionais? (Sim/Não); 69) Qual o tipo de auxílio demandado?; 70) Tem contato com pessoas que trabalham na área de formação do seu curso?; 71) Conhece o campo de trabalho ou estágios disponíveis na área?; 72) Como se atém a informações da área profissional de seu curso?; 73) Vislumbra trabalhar na área de formação de seu curso?; 74) Como pretende se inserir na carreira?; 75) Como avalia a formação em curso?

Resultados e discussão

De maneira geral, as variáveis disponíveis no banco de dados possibilitam um mapeamento amplo do alunado para em seguida, efetuarmos análises pertinentes à escolha da carreira. Antes de entrevistarmos estudantes gostaríamos de ter uma visão de totalidade deste alunado, seu perfil socioeconômico e cultural, as características gerais desta população bem como, as condições de realização do curso e de moradia em Pouso Alegre, que é diferente de estudar e morar em grandes centros urbanos brasileiros, tais como São Paulo e Belo Horizonte, por exemplo.

Dentro desta proposição macro que foi realizada, observamos que, a UNIVAS se constitui de 3 grandes nichos de seletividade. Desse modo, existe na instituição cursos muito seletivos, cursos intermediários e cursos menos seletivos. O agrupamento mais seletivo é representado pelo curso de Medicina, que se destaca das demais carreiras de forma significativa. Assim, os estudantes deste curso possuem um perfil socioeconômico e cultural bastante diferenciado em relação às demais carreiras. O grupo intermediário é representado pelas formações de Engenharia de Produção e



Publicidade e Propaganda e o grupo menos seletivo, pelas carreiras de Sistema de Informação, História e Ciências Biológicas.

O perfil dos estudantes é bem discriminado entre os cursos e esse perfil foi aglomerado conforme o nível de seletividade de cada carreira. Nesse enquadramento dos estudantes por grupo, foi possível efetuar análises estatísticas através de testes de hipóteses que demonstraram que, o motivo para a escolha do curso parece se embasar mais em expectativas e projeções de sucesso - segundo as referências do aluno - que em uma certeza, com relação a escolha da formação ou do caminho a ser percorrido para alcançar a realização profissional.

Enquanto desdobramento dessas análises, temos que: 1) A faixa de renda per capita, que é um indicador mais consistente que faixa de renda bruta, predominante no curso de Medicina é superior a 2SM⁶ e tende a se situar entre 3SM para mais de 5SM. 2) Em Publicidade e Propaganda e Engenharia de Produção a média de renda per capita dos alunos se situam entre 1 a 2SM, tendo o alunado de Engenharia um perfil mais favorecido que o de Publicidade, talvez em função da área e por ser uma carreira mais tradicional. 3) Por fim, os cursos de Sistema de Informação, História e Ciências Biológicas possuem um perfil de alunado com renda per capita entre 0,5 e 1SM. Destaca-se que Sistema de Informação também possui percentual relevante de alunos com renda per capita entre 1 a 2 SM mas, a representatividade de alunos com 0,5 a 1 SM também é alta. Neste caso específico novamente, destaca-se o perfil do alunado que procura a área de exatas em discriminação à área de Ciências Humanas. Por último, verifica-se que o curso de História possui a maior representatividade de alunos com as menores faixas de renda.

Com relação aos resultados apresentados para o motivo para a escolha da carreira, verificamos de maneira muito específica que: os motivos elencados não refletem uma consciência deliberada da escolha e nem algo forçoso. Ou seja, a efetivação da escolha não se caracteriza por ser uma ação racional pura e nem se configura como a única opção. Constata-se que, a escolha parece se orientar ou seguir algum parâmetro de coerência pessoal. Dessa maneira, 46% dos entrevistados dizem ter escolhido o curso por gostar da área.

Observa-se também que a decisão tomada, ou mais precisamente, a definição da escolha do curso superior se estabelece sem muita clareza do que os estudantes realmente esperam da formação e dos desdobramentos futuros da profissão. Desse modo, conforme os resultados verificados no questionário: os alunos de História,



Medicina e Publicidade afirmam terem escolhido o curso porque gostam; os alunos de Engenharia escolheram o curso devido o mesmo estar em evidência no mercado e as carreiras de Sistema de Informação e Ciências Biológicas definem a escolha pelo interesse na área.

Essa pergunta referente aos motivos para a escolha do curso era uma questão aberta do questionário. Frente a isso, o resultado foi sendo computado conforme o leque de respostas oferecidas pelos estudantes. Casos que não se enquadravam diretamente em alguma das opções mais frequentemente observadas foram incluídos conforme a proximidade da resposta dada mediante o conjunto de opções possíveis. Esta foi uma pergunta que exigia certa articulação pessoal com relação a informações pertinentes ao curso e expectativas senão, possibilidades de construção da carreira. Contudo, as respostas eram frequentemente vagas.

Atrelado a esta imprecisão dos motivos da escolha do curso, verifica-se que: a procedência escolar do ensino médio, a idade, a antecedência da definição da escolha, o número de tentativas no vestibular e realização de cursinho pré-vestibular são muito diferentes entre as carreiras. Assim, com relação à procedência escolar do ensino médio, observamos que, a maior parte dos alunos da UNIVAS cursou integralmente o ensino médio em escola pública. Excetuando, o curso de Medicina, que quase 70% do alunado estudou integralmente em escolas particulares.

A maior parte dos alunos que ingressam na UNIVAS tem idade entre 17 e 19 anos, possuindo esta faixa etária maior percentual em Medicina que nos demais cursos. A maior parte dos alunos da UNIVAS estão com idade entre 17 e 22 anos, sendo os alunos de Medicina, em média, os mais jovens dentre os demais cursos.

Com relação à antecedência da escolha da carreira, observamos que, quanto mais seletivo maior a antecedência que efetuam a escolha do curso superior. Assim, a maioria dos alunos de Ciências Biológicas e Publicidade escolheram o curso com antecedência de 1 a 6 meses. Medicina é a carreira com maior percentual em que os alunos escolheram o curso com antecedência de 3 anos ou mais (46%). Os alunos de História em sua maioria (26%) escolheram o curso com até 1 mês de antecedência. O curso de Sistemas de Informação tem a mesma quantidade de alunos que escolheram o curso com até 1 mês de antecedência e de que escolheram com antecedência entre 1 e 6 meses. No curso de Engenharia de Produção há a mesma quantidade de alunos que escolheram o curso com antecedência de 1 mês, entre 1 a 6 meses e com antecedência de 3 anos ou mais.



A maioria dos alunos da UNIVAS tentou o vestibular uma única vez. Para o curso de Medicina, observamos que mais de 60% dos alunos fizeram o vestibular no mínimo 2 vezes. Os alunos que fizeram cursinho para tentar vestibular são maioria apenas no curso de Medicina. Chancelam ainda as definições configurativas desses resultados: o nível de escolaridade dos pais, o exercício de atividade remunerada, a zona e o bairro de residência dos estudantes dos diferentes cursos da UNIVAS. Assim, conforme resultados obtidos para estas variáveis, verificamos que: mais de 70% dos pais dos alunos dos cursos de Ciências Biológicas e História não completaram o ensino médio. Em contrapartida, os pais dos alunos do curso de Medicina são aqueles com maiores níveis educacionais alcançados.

O curso de Medicina se discrimina mais ainda quando consideramos o nível de escolaridade das mães que o nível de escolaridade dos pais. Assim, 64% das mães dos estudantes do curso de Medicina concluíram no mínimo o nível superior, de forma que este curso é o que possui a maior porcentagem de mães com os mais altos níveis de formação. Em contrapartida, o curso de Ciências Biológicas é o que possui maior porcentagem de mães que não completaram ao menos o ensino médio.

Com relação ao exercício de atividade remunerada vemos que 94% dos alunos que estão cursando Medicina não trabalham. Apenas os cursos de Sistemas de Informação e Engenharia de Produção possuem mais de 50% dos seus alunos trabalhando integralmente.

Segundo a zona de residência dos estudantes observamos que, a maioria dos alunos de todos os cursos vive em zona de residência urbana. Entretanto, os cursos de Ciências Biológicas e História possuem pelo menos 20% de seus alunos sendo pertencentes à zona rural. Vemos que 58% dos alunos da UNIVÁS moram em um bairro de Pouso Alegre. Todavia, 68% dos alunos do curso de História residem em cidades do entorno.

Uma característica muito específica e própria da UNIVAS que transpareceu nos resultados averiguados por esta investigação consistiu no fato de as mulheres predominarem nos cursos mais seletivos da instituição. Esta característica distingue o alunado desta universidade de outras instituições prestigiosas, como a USP e a UFMG, por exemplo. Na USP e na UFMG, constata-se uma maior predominância de homens nas carreiras mais seletivas (INEP/MEC/BRASIL, 2013). Este resultado diferenciado da UNIVAS chamou a atenção e pode ser comprovado nos índices que se seguem: 61% dos alunos do curso de Medicina são mulheres, 66% dos alunos do curso de Ciências



Biológicas são mulheres, 51% dos alunos do curso de Engenharia de Produção são mulheres, 50% dos alunos do curso de Publicidade e Propaganda são mulheres, 32% dos alunos do curso de História são mulheres e 14% dos alunos do curso de Sistema de Informação são mulheres.

De maneira geral, nos resultados de representatividade por sexo, constatamos que, há mais alunos homens do que mulheres na UNIVAS. Por curso, vemos que há mais mulheres nos cursos Ciências Biológicas e Medicina, mais homens nos cursos Sistemas de Informação e História e nos cursos Publicidade e Engenharia de Produção há praticamente o mesmo número de mulheres e homens.

Por último, um fator que distingue o motivo da escolha do curso e aparece como característica complementar à categoria de análise de escolha do curso, consiste nos motivos para a escolha da UNIVAS. Assim, os motivos para a escolha da UNIVAS como forma associada aos motivos para a escolha do curso, constata-se que: a maioria dos alunos de Medicina escolheu a UNIVAS por causa da qualidade do curso e em relação as demais carreiras, grande parte dos alunos escolheu a UNIVAS pela sua localização.

O restante das variáveis do banco de dados não discriminou muito precisamente os motivos para a escolha do curso. Tais variáveis serviram para delinear como se estabelece o vínculo do estudante com a instituição, a forma como o aluno se apropria da universidade e as projeções que realiza para o seu encaminhamento profissional futuro. Neste sentido, possibilitam analisar outras formas de relação do estudante com a instituição e no curso.

Assim, com relação à forma de apropriação da universidade, destacamos que: a apropriação que o estudante faz da universidade é distinta nas diferentes carreiras e se define mais pela estrutura de formação do curso que por aspectos individuais dos alunos. Em Medicina, por exemplo, os estudantes dedicam mais tempo ao curso devido às exigências curriculares dessa formação que requerem um maior número de atividades coletivas obrigatórias. Essas atividades obrigatórias comuns propiciam um maior vínculo com a formação e uma maior interação entre os colegas. De tal forma que, tais condições geram uma maior integração dos estudantes com a universidade. Por outro lado, este resultado de maior apropriação universitária e acadêmica não se restringe ao curso de Medicina, ou seja, também é observado para os alunos do curso de História, que possuem um perfil socioeconômico e cultural mais oposto se comparado ao perfil dos alunos de Medicina. Essa maior apropriação dos alunos do curso de História se dá devido a intensa participação destes estudantes em projetos de



iniciação científica e em outras atividades acadêmicas. O que é menos observado nas demais formações.

Tais constatações são verificadas nos índices de participação em projetos acadêmicos e/ou atividades extracurriculares pelos alunos dos diferentes cursos da UNIVAS. Assim, observamos que: a maioria dos alunos da UNIVAS não participa de projeto acadêmico ou atividade extracurricular. Excepcionalmente, no curso de Publicidade, 27% dos alunos participam de projetos de extensão e em História 39% dos alunos participam desses projetos ou fazem Iniciação Científica, o que propicia um diferencial de formação ao estudante e cria novas possibilidades de inserção social.

Complementando tal relação dos alunos com a universidade, verificamos o tempo de permanência e o vínculo com colegas fora do horário de aulas e observamos que: é destacada a integração ao curso propiciada pelo tempo de permanência e vínculo com colegas na carreira de Medicina. Conforme se verifica nos resultados para essa questão do questionário, a maioria dos alunos da UNIVAS permanece na universidade entre 12 e 20 horas semanais. Apenas no curso de Medicina isso não ocorre pois, a maior parte dos alunos permanece na universidade entre 41 e 50 horas semanais, sendo que nenhum aluno de Medicina fica menos de 20 horas semanais na UNIVAS.

Com relação ao vínculo com colegas fora do horário de aulas, nota-se que: 80% dos alunos da UNIVAS, independente do curso, possuem vínculo com os colegas de curso fora dos horários de aula. Em Sistemas de Informação, este percentual atinge seu mínimo (65%). E Medicina possui vínculo de 94% - um percentual bem acima da média de todos os cursos.

CONCLUSÕES

Enfim, segundo análises estatísticas obtidas com a elaboração de árvores de decisão e testes de hipóteses⁷, doze fatores discriminam mais incisivamente os motivos para a escolha do curso de graduação na UNIVAS. Tais fatores consistem nas determinações de idade, sexo, zona de residência, bairro de residência, escolaridade dos pais, procedência escolar do ensino médio, motivo da escolha do curso, motivo da escolha da UNIVAS, exercício de atividade remunerada, antecedência da escolha da carreira, total de tentativas no vestibular e a efetivação de cursinho pré-vestibular.

De maneira geral o perfil institucional da UNIVAS se define por: 1) Possuir um alunado que não usufrui de bolsas acadêmicas ou subsídios para arcarem com as despesas de mensalidade da graduação em curso. 2) O alunado típico da instituição trabalha e pode ser caracterizado como um **trabalhador-estudante** (FORACCHI, 1968). 3) A UNIVAS



tem prestígio regional e é reconhecida pela qualidade da formação que oferece aos alunos. 4) Os estudantes possuem boa relação com os professores e avaliam seus desempenhos como sendo, bons ou ótimos. 5) Os alunos estão satisfeitos com a escolha realizada e pretendem concluir o curso; 6) Os estudantes se apropriam pouco da universidade fora do horário de aulas e desconhecem formas de se inserir na carreira após a conclusão da formação.

Frente aos resultados expostos e como conclusão preliminar da questão apresentada, constatamos que as escolhas parecem se embasar mais em projeções de sucesso que os estudantes possuem com relação à carreira. Neste sentido, as escolhas são possibilitadas pelas condições antecedentes de ingresso no curso bem como, pelas oportunidades de desenvolvimento da formação e atuação profissional na área. Por sua vez, os perfis estudantis são bastante característicos entre os cursos e não existe um objetivo claro com relação à escolha da carreira e nem informação completa acerca das possibilidades de inserção profissional.

NOTAS

1 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Professora/Orientadora do NEAD/UFSJ - Pesquisadora na área de educação superior, com investigação financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, através do Programa Nacional de Pós-Doutorado – PNPd/UNIVAS/BRASIL. E-mail: anaameliact@gmail.com

2 Perfil socioeconômico e cultural foi mensurado segundo uma escala dos seguintes critérios: Renda, status da profissão e escolaridade dos pais, procedência escolar do ensino médio e local de moradia em São Paulo – classificada por bairros (ADACHI, 2017).

3 O termo tradição disposicionalista é utilizado para se referir a autores que compreendem a socialização como processo de incorporação de disposições para pensar, avaliar, agir, etc. (NOGUEIRA, 2004, p.18)

4 Embora também balizado por padrões de seletividade de instituições de ensino superior públicas, destaca-se que tal indicador foi aqui tomado pelo preço da mensalidade do curso na UNIVAS. (PEIXOTO, BRAGA, BOGUTCHI, 2001; 2013; RISTOFF, 2014; ADACHI, 2009; 2017)



5 Isto se deu pela proposição de efetuar uma segunda etapa de entrevistas em profundidade, em estágio mais avançado do curso para um acompanhamento longitudinal da trajetória pessoal e acadêmica dos estudantes em questão.

6 O valor do SM - Salário Mínimo foi referenciado para o ano da coleta de dados, cujo montante era de R\$937,00 em 2017.

7 As árvores de decisão permitiram agrupar os cursos por características aproximadas, segundo a renda per capita, a procedência escolar anterior ao ingresso e o motivo para a escolha do curso e na sequência, testes de hipótese possibilitaram averiguar como as variáveis se comportam em cada grupo constituído.

Referências bibliográficas

Adachi, A.A.C.T. (2009). *Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: FAE – UFMG. (Dissertação de Mestrado)

Adachi, A. A. C. T. (2017). *Evasão de estudantes de cursos de graduação da USP, ingressantes nos anos de 2002, 2003 e 2004*. São Paulo: Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, USP. (Tese de Doutorado)

Bourdieu, P. (2015). *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora Zouk.

Bourdieu, P. (1982). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.

Bourdieu, P. (1997). *Razões práticas: Esboço de uma teoria da ação*. Campinas: Papirus.

Dubet, F. (1998). *A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização*. *Contemporaneidade e Educação*, 3(3), 27-33.

Elias, N. (1990). *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, v.1 e 2.

Foracchi, M. M. (1968). *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Pioneira; Ed. da Universidade de São Paulo.

Forejohn, J.; Pasquino, P. (2001). *A teoria da escolha racional em Ciência Política: Conceitos de racionalidade em teoria política*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 16 (45), 5-24.

Giddens, A. & Turner, J. (1999). *Teoria social hoje*. São Paulo: UNESP.

Giddens, A. (1984) *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.

Goffman, E. (1985). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.

INEP/MEC/BRASIL (2017). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação 2009, 2010, 2011*. Disponível em: <<https://bit.ly/33ScFvK>>. Acesso em: 06/08/2017.

Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.



- Mead, G. (1967). *Mind, Self & Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nogueira, C. M. M. (2004). *Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: O processo de escolha do curso superior*. Belo Horizonte: FAE-UFMG. (Tese de Doutorado)
- Peixoto, M. C. L.; Braga, M. M.; Bogutchi, T. F. (2001). *Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG*. SP: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Ed. Autores Associados, 113 (3), 129-152.
- Requena Santos, F. (2001). *Amigos y redes sociales: elementos para una sociología de la amistad*. Madri: CIS.
- Ristoff, D. (2014). *O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação*. Revista Avaliação, Campinas, Sorocaba, Sp, 19(3), 723-747.
- Sampaio, H. (2000). *Ensino Superior no Brasil: O setor privado*. São Paulo: Hucitec.
- Silva, E. R. A. & Botelho, R. U. (2016). *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas*. Brasília: IPEA.
- Souto, Ana L. S (2016). *Agenda Juventude Brasil: uso do tempo livre e acesso à cultura*. In: Pinheiro, Diógenes et al. *Agenda Juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 191-214.
- Whitaker, D. (1985). *A escolha da carreira*. São Paulo: Ed. Moderna.



Programas doctorales e inserción de graduados en Ciencias Humanas y Sociales en Argentina y Brasil¹

Mónica de la Fare
Laura Rovelli

Resumen

El trabajo muestra resultados parciales de una investigación en curso en la que se analiza la configuración de los programas doctorales en Argentina y Brasil. Se indaga la conformación de la oferta, su categorización y distribución regional en cada escenario nacional, como también la evolución de becas de formación y algunas tendencias disponibles sobre graduados. Como telón de fondo, se explora la incidencia de las políticas científicas de fomento a la formación doctoral y su interrelación con los sistemas universitarios nacionales y el campo del posgrado. El marco teórico se beneficia de los estudios sobre educación superior y en particular, posgrado así como las investigaciones internacionales centradas en inserción laboral de recursos altamente calificados. El abordaje metodológico recupera en un primer planteo más panorámico los estudios comparados internacionales y en un segundo momento, hace foco en un estudio de caso múltiple en programas doctorales de las áreas priorizadas: Educación, Sociología y Trabajo Social. Los resultados encontrados revelan que la trayectoria disímil de las políticas de ciencia y de posgrado de cada país y la orientación diferenciada hacia ámbitos académicos y profesionales de los diversos de los campos disciplinares y sus programas promueven inserciones diversificadas.

Palabras clave

Universidad; doctores; inserción; Brasil; Argentina.

Introducción

En este artículo presentamos resultados parciales de una investigación en curso en la que se busca analizar el espacio del posgrado, específicamente los Programas Doctorales en Ciencias Humanas y Sociales (CHS) en dos países de América Latina, Argentina y Brasil. Se trata de mostrar la configuración de la oferta de esas carreras, su evolución en la última década, la categorización, distribución regional y por áreas de conocimiento en cada escenario nacional, como también de las becas de formación. A ese panorama se agregan algunas tendencias referidas a los graduados. Por último, se presentan informaciones preliminares relativas a un estudio referido a tres subcampos de las CHS con tradiciones diferentes: por un lado, Sociología, más ligada a un



conocimiento holístico que busca la comprensión teórica y empírica de fenómenos específicos (Becher, 1993) y por otro Educación y Trabajo Social, vinculados a un conocimiento más utilitario y a una línea de formación preocupada por realizar prácticas semi-profesionales (Ibíd.), aunque con características distintas en cada país.

La estrategia metodológica recupera aspectos de la discusión sobre la redefinición de los estudios comparados internacionales en perspectiva crítica y se alinea con la propuesta de retomar, en esas investigaciones, la historicidad de los fenómenos en estudio para comprender la singularidad de los procesos nacionales sin dejar de considerar la influencia de tendencias internacionales (Piovani; Krawczyk, 2017). En ese sentido, el espacio social del posgrado en ambos países se encuentra atravesado desde sus inicios por la apropiación de modelos extranjeros para la institucionalización de los primeros programas, la formación de los nuevos doctores en otros países a fin de configurar un cuerpo docente acreditado, como también por la captación de profesores internacionales en su staff con el propósito de fortalecer el intercambio y la cooperación internacional en sus ofertas. Sin embargo, la trayectoria histórica de los doctorados y las tradiciones universitarias que lo moldean, como así también la orientación por parte del Estado de los ciclos y las políticas de reforma del nivel imprimen singularidades propias a su configuración en cada espacio nacional. Así, aunque en las últimas décadas, algunas dinámicas de expansión y procesos de institucionalización del doctorado tienden a converger entre ambos países (Unzué y Rovelli, 2017), también se observan contrastes significativos en el plano de la oferta, la formación y la producción de tesis que enriquecen, cuestión que optimiza la comparación y a la vez, fundamenta la elección de los dos casos priorizados.

Con respecto a la recolección y el análisis de los datos en torno a doctorados en ambos países, cabe realizar una necesaria observación inicial referida a los modos en que cada uno genera y divulga los datos referidos al sistema de posgrados. En Argentina, la información sobre los programas de Doctorado acreditados y su respectiva categorización es realizada y difundida a través del Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que los regula. No obstante, no contamos con datos centralizados y actualizados recientemente sobre la cantidad de egresados por año e institución, como tampoco sobre su inserción profesional y temática en la producción de conocimiento. Estas últimas dimensiones sólo pueden ser relevadas a partir de los datos brindados por cada programa en particular y mediante la difusión pública de algunas de estas dimensiones en sus sitios institucionales. Por su parte, la fuerte regulación estatal en Brasil de los doctorados a través del sistema de evaluación



de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) y la política de transparencia en relación a la divulgación de esas informaciones en ese país ofrece información actualizada y sistematizada sobre el nivel a lo largo de las últimas tres décadas, disponibles en un Portal de acceso público denominado GeoCAPES². Allí es posible identificar la cantidad de programas, cualificación, distribución territorial y por áreas de conocimiento, el número de estudiantes y egresados, entre otras dimensiones. No obstante, ante la posibilidad de acceder a este amplio registro de datos cuantitativos sobre los doctorados, la mayor dificultad reside en realizar un recorte analítico fundamentado que permita recuperar algunos datos cualitativos que pueden robustecer algunas de las tendencias más estructurales señaladas.

Corresponde apuntar que este trabajo es un primer resultado de una investigación en coautoría internacional, con un equipo integrado por investigadores y doctorandos de ambos países, resultado de una cooperación internacional consolidada, de diez años, entre el Programa de Posgrado en Educación de la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil y el Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina a la que actualmente se suma la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Como antecedentes se mencionan las investigaciones realizadas sobre el posgrado en cada país por las autoras de este trabajo (de la Fare; Lenz, 2012; de la Fare, Quiroz Schulz, 2015; de la Fare et al, 2019; Rovelli, 2017; Unzué, Rovelli, 2017). Por otra parte, la revisión de literatura sobre el tema permite identificar que se trata de un área de vacancia temática, con escasos antecedentes de investigaciones que incluyen más de un país (Luchilo, 2004) y estudios realizados por agencias internacionales con informaciones sobre el posgrado (OCDE, 2016). En general, las investigaciones anteriores sobre nuestro objeto de estudio abordan a cada uno de los países priorizados por separado, predominando las publicaciones brasileñas (Santos, 2003; Jeppensen, 2016; Balvachevsky, 2005; Moritz et al, 2013; Cirani, Campanario, Silva, 2015, CAPES, 2014, entre otros) y, mayormente, refieren al proceso de institucionalización de los programas y a campos de conocimiento específicos (Souza, Vieira, Toro, 2019; Puche, 2015; Kuenzer, Moraes, 2005; Mendes, Werlang, Santos, 2017, Hortale et al, 2014, Vianna et al, 1998, entre otros).

La hipótesis de trabajo y la discusión que de ella se deriva apunta a la identificación de un escenario de aumento de los programas, aunque en escala bien diferente en cada país, con orientaciones y formatos disímiles y de doctores graduados con inserciones



diversificadas que no se limitan al ámbito de la Educación Superior, como fue tradicionalmente, cuestión que nos lleva a reflexionar sobre el devenir del nivel y su reconfiguración actual en ambos países.

A continuación, en este artículo partimos de un estudio comparativo de los programas de formación doctoral para avanzar, posteriormente, en una caracterización del gran campo de las ciencias humanas y sociales. Luego, presentamos algunos datos referidos a los campos y a las dimensiones de análisis priorizadas. En esta primera etapa se ha privilegiado la obtención y adecuación de la información estadística existente a fin de viabilizar una primera comparación para, en una segunda etapa, adaptar una encuesta específica que permita producir otro tipo de datos. A modo de cierre, introducimos algunas reflexiones finales sobre el ejercicio comparativo desplegado y en torno a los nuevos formatos, así como a las tendencias del doctorado para repensar su configuración y desarrollo reciente en ambos países.

Contrastes entre el sistema de posgrado en Argentina y Brasil: breve contextualización

La universidad en Argentina y Brasil presenta diferencias tanto en su origen como en su desarrollo posterior. Las primeras universidades argentinas, una de ellas heredera de las universidades católicas creadas por la corona española durante la colonización, acompañaron el proceso de institucionalización estatal del sistema educativo nacional. En su desarrollo y expansión, la matriz pública universitaria se configura históricamente en torno al acceso amplio y no restrictivo al nivel de grado, orientado principalmente hacia la formación de profesionales. Actualmente se encuentra conformada por 61 universidades públicas y 63 privadas, las primeras, predominantemente nacionales, concentran aproximadamente el 80% de la matrícula y son las que nuclean la oferta de carreras de doctorado. Las carreras de posgrado se inician a mediados del siglo pasado y en algunos campos de conocimiento, especialmente las ciencias exactas y naturales. Esa institucionalización está marcada por la superposición de distintas tradiciones y la adopción de modelos extranjeros, especialmente europeos y norteamericanos (De la Fare; Lenz, 2012). Más allá de estos orígenes es a partir de la década de 1990, con la sanción de la Ley n° 24. 521 de Educación Superior (LES) de 1995, que se produce en el nivel una expansión más amplia y diversificada de carreras. En ese proceso, el crecimiento cuantitativo primero ocurre en carreras de especialización y maestría, y posteriormente en los doctorados, asociado a las políticas implementadas en el período post-crisis del 2001-2002 (De la Fare; Lenz, 2012; Unzué, 2011).



El fortalecimiento de los doctorados es promovido por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), que privilegia ese nivel del posgrado a través del aumento de la inversión en becas, que representaron el 60% de las disponibles en el conjunto del sistema en el período 2003-2015 (Unzué; Emiliozzi, 2017). Aunque la asignación de becas se direcciona a los doctorandos y no a los programas, como en Brasil, su ampliación produce un aumento en la cantidad de doctores graduados en todas las áreas de conocimiento (aún más marcado en las áreas más rezagadas) y el redimensionamiento de los doctorados existentes así como la creación de otros nuevos (Unzué; Rovelli, 2017).

En Brasil, la creación de universidades fue un proceso posterior, iniciado en las primeras décadas del siglo XX. Con una tradición de acceso regulado por procesos selectivos altamente competitivos, dicho modelo experimentó importantes transformaciones a partir de la segunda mitad de la década de 1990, con una importante expansión de ofertas del sector privado en el nivel de grado y un conjunto de políticas que tendieron a fortalecer y a expandir a la universidad pública y al sistema de posgrado en los años 2000 hasta el período pre-*impeachment* de la presidenta Dilma Rousseff, del Partido de los Trabajadores, ocurrido en 2016.

Actualmente, el sistema de educación superior brasileño se compone de una red de instituciones de diferentes dimensiones con funciones de distinto grado de complejidad, modos de organización, ofertas educativas y concepción del papel social de esos espacios. Este desarrollo ha sido acompañado por la pérdida de homogeneidad y precisión, constituyéndose un sistema estratificado en distintos modelos institucionales y con objetivos múltiples (Dias Sobrinho; Brito, 2008). Según el Censo de la Educación Superior de 2017 (INEP), está constituido por 2.448 instituciones, que incluyen 106 universidades públicas (53,3%), de las cuales 41,9% (124) son estatales; 36,8% (109) federales y 21,3% (63) municipales y 93 privadas. En ese conjunto se concentra 53,6% de la matrícula de la Educación Superior. A las universidades se suman los centros universitarios (189, 8 públicos y 181 privados), que no tienen exigencia de desarrollar investigación y las facultades (2.020, 142 públicas y 1.878 privadas), dedicadas exclusivamente a la enseñanza. Integran también la red pública, un total de 40 Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs) y Centros Federales de Educación, Ciencia y Tecnología.

Es la universidad el espacio que en general articula varias áreas de conocimiento, aunque actualmente se admiten las especializadas y concentra actividades de docencia,



investigación, extensión y posgrado, siendo el ámbito que concentra la mayor cantidad de los Programas de Maestría y Doctorado. El surgimiento del posgrado *stricto sensu* en ese país se inicia en la década de 1950, con la creación de dos principales agencias de fomento: el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) y la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES). Las primeras iniciativas de estudios de posgrado también se vinculan a la formación de núcleos institucionales acotados que no tuvieron impacto en el conjunto del sistema universitario, impulsados por profesores extranjeros que importaban un modelo institucional basado en la relación tutorial entre el profesor catedrático y sus discípulos e incorporados como auxiliares en tareas docentes y de investigación (Balbachevsky, 2005). Posteriormente, el Ministerio de Educación reglamentó el posgrado en ese país, a través del Parecer n. 977, de 1965, con aprobación del Consejo Federal de Educación y estableció la maestría y el doctorado como sus niveles de formación, aunque inicialmente el segundo no era prerrequisito de la primera, con el tiempo se establece como tal (ibíd.). Con la Reforma Universitaria de 1968, que adopta el sistema departamental basado en el modelo norteamericano y lleva al abandono del modelo de cátedras, los posgrados se vinculan a los nuevos departamentos. Sin embargo, el salto de calidad del posgrado se atribuye a las políticas de C&T de la década de 1970, que orientan la articulación del desarrollo científico al desarrollo económico más amplio del país, en el marco de una dictadura militar de orientación nacionalista (Schwartzman, 1991; Balbachevsky, 2015).

Desde la década de 1970 los Planes Nacionales de Posgrado (PNPG) direccionan las políticas de desarrollo del sector, hacia la producción de recursos humanos altamente calificados en asociación con las dinámicas de expansión del sistema educativo, científico y tecnológico. En ese escenario, la CAPES adquirió capacidades para incentivar y regular ese espacio a través de un sistema nacional de evaluación, combinado con el fomento de esa agencia, del CNPq y de las Fundaciones de Investigación presentes en los distintos estados.

Una de las novedades de ese sistema de posgrado es la reciente diversificación de carreras, producida con la incorporación de la orientación profesional de posgrado a una oferta tradicionalmente estructurada por maestrías y doctorados académicos. Así, las maestrías profesionales experimentaron una explosiva expansión cuantitativa en los últimos años y ya se registran doctorados con esa orientación.



Otro contraste entre los dos países se identifica en relación a las asociaciones profesionales, que ejercen un papel de influencia en el sistema de posgrado brasileño. A esa característica se suma la diferencia en la articulación entre formación de grado y de posgrado, que hace que los profesores de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, incluido el universitario, frecuenten carreras de maestría y doctorado. En esa dirección, el último Plan Nacional de Educación (PNE 2014-2024) estableció, como una de sus 20 metas, la formación en nivel de posgrado del 50% de los profesores de la Educación Básica (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) para el año 2020 (Brasil, 2014). En 2017 ese porcentaje era del 36,2% del total (Brasil, 2017).

Doctorados y doctores en CHS en la Argentina y Brasil

Un informe de la OCDE destaca, para el periodo 1998-2014, un aumento del número de nuevos doctores en el mundo, incluyendo las economías emergentes, siendo en 2014 el 24% del total de doctores correspondiente a los países que no son de la OCDE (OCDE, 2016), grupo que incluye a la Argentina y a Brasil, entre otros países latinoamericanos. En ese escenario internacional, en los países priorizados en este estudio se evidencia un marcado aumento de carreras de posgrado y de doctores egresados en el período indicado por el informe mencionado así como en los años posteriores.

En Brasil, el sistema de posgrado impresiona por su dimensión y varios estudios lo reconocen como exitoso por su calidad y credibilidad internacional en varias áreas de conocimiento (Kuenzer, Moraes, 2005; Moritz et al, 2013). Entre 2004 y 2016, hubo un crecimiento de más del 100% en la cantidad de carreras de maestría y doctorado académico. En 2018 se registró un total de 4.291 carreras de posgrado, distribuidas en 2.186 Programas de Maestría y Doctorado (MyD), 82 de Doctorado, 1.281 de Maestría Académica, 741 de Maestría Profesional y una de Doctorado Profesional (CAPES/SUCUPIRA, 2018). De ese total, la gran mayoría se concentra en el sector público, predominando la dependencia nacional y sólo el 18,5% de esas carreras corresponden al sector privado. Estos datos evidencian un interesante contraste con el nivel de grado en ese país, en el que el sector privado ocupa un espacio mayor en relación a ofertas de carreras y matrículas. Además, como se verá a continuación, el sistema de posgrado cuenta con un importante financiamiento público a través de becas destinadas tanto a universidades privadas como públicas.

Al considerar la distribución regional de ese crecimiento, en un país de dimensiones continentales, si bien ha habido avances, aún se verifica una importante disparidad. En



2004, en estados de las regiones sur y sureste se concentraba la mayor cantidad de Programas de Posgrado (de 72 en Santa Catarina a 601 en São Paulo), mientras que ocho estados del norte y noreste tenían entre uno (Acre, Roraima y Tocantins, una maestría) y siete. En 2016, esos tres estados ya contaban con 10, 12 y 22 posgrados, respectivamente, predominantemente maestrías. En contraste, en el estado de São Paulo los programas eran 899, 479 en Rio de Janeiro, 423 en Minas Gerais, 396 en Rio Grande do Sul, 326 en Paraná y 167 en Santa Catarina. Si se analizan los datos referidos a las carreras de doctorado, la diferencia es más marcada.

Esta expansión es financiada por un fuerte sistema de becas provenientes de la CAPES y del CNPq. En 2004 las correspondientes al Doctorado pleno fueron 11.425 y a la maestría 16.200. En un proceso de aumento sistemático en 2016, esos números prácticamente se cuadruplicaron, siendo 43.188 de doctorado pleno y 47.830 de maestría, a las que se sumaron en el mismo año 6.999 de posdoctorado. Sin embargo, de 2015 a 2016 se verifica en el caso de las becas de maestría la ruptura de una tendencia anual de incremento de becas y en el caso de la de los doctorado, el porcentaje de incremento disminuye marcadamente, como indica el cuadro a seguir.

ANO	MESTRADO	DOUTORADO PLENO	POSDOCTORADO
2000	11.669	8.801	0
2005	16.226	11.191	479
2010	33.357	21.941	2.734
2015	49.353	42.779	7.486
2016	47.830	43.188	6.999
2017	47.510	44.316	7.168
2018	47.778	44.530	7.075

Cuadro 1. Brasil. Becas de Posgrado strictu sensu por año. 2000-2018

Fuente: CAPES/Sucupira 2018

Esta expansión cuantitativa y sistemática de carreras doctorales se refleja en un aumento marcado del número de doctores formados, que pasaron de 3.915 en 1998, a 10.711 en 2008 y 20.603 en 2016. En 2018 fueron 22.894 titulados en doctorados académicos y 7 en un doctorado profesional. La disparidad regional ya señalada también se identifica en relación a los doctores, mientras que en seis estados de la



regiones sur y sureste se formaron entre 897 y 7.356 doctores, en siete estados de las regiones norte y noreste se formaron entre uno y 82.

En el caso de la Argentina, una investigación reciente revela que la magnitud del crecimiento de la oferta de las becas doctorales por parte del CONICET, que representan en este período aproximadamente el 60% de las disponibles en todo el sistema, es entre los años 2003 y el 2015, superior al 300%, al comenzar el ciclo con 1840 becas, número que se eleva a 2519 en 2007 y a 3164 en 2015 (Unzué y Emiliozzi, 2017). En los siguientes años, y en el marco de un período contractivo para el financiamiento del sector y regresivo en cuanto a la política de formación de doctores, la cantidad de becas asignadas decrece por lo que en 2018 es de 2815 (cifra que resulta de suma de las becas doctorales, de finalización de doctorado y las posdoctorales). En ese mismo año, un 13,4% de las becas internas doctorales se asignan en el áreas de las Ciencias Agrarias, de Ingenierías y Materiales, un 12,7% en las Ciencias Exactas y Naturales, un 12,5% para las Ciencias Sociales y Humanas, un 8,9% para las Ciencias Biológicas y de la Salud y un 1,3% para el Desarrollo Tecnológico y Social.

Las Ciencias Humanas y Sociales y las áreas priorizadas: Educación, Sociología y Trabajo Social

En Brasil, en 2018, el mayor número de Programas de Maestría y Doctorado (PMyD) se concentra en el área de las Ciencias de la Salud (388), que también incluye 22 programas sólo de Doctorado (PD), seguido por las Ciencias Humanas, con 328 PMyD y 87 PD; las Ciencias Agrarias (261 PMyD y 41 D) y las Ciencias Sociales Aplicadas (237 PMyD y 8 PD), las Ciencias Biológicas (222 PMyD y 3 D), las Ciencias Exactas y de la Tierra (201 PMyD, 9 PD), las Ingenierías (200 PMyD y 7D) y el área de Lingüística y Letras (125 PMyD). Las tres áreas seleccionadas: Educación, Sociología y Trabajo Social cuentan con Programas de Maestría y Doctorado, sólo en el caso de Sociología se registra un Programa exclusivamente de Doctorado. A diferencia de las tendencias generales, especialmente en el área Educación se identifica un número relevante de estas carreras en universidades privadas, predominantemente confesionales. A continuación, el cuadro I concentra informaciones referidas a este recorte de la oferta de doctorados.



Doctorado	Cantidad Total	Sector Público	Sector Privado	Categorización		
				6/7	4/5	2/3
Educación	74	46	28	9	62	3
Sociología	33	28	5	7	23	3
Trabajo Social	19	15	4	13	6	-
Total	126	89	37	29	91	6

Cuadro 2. Brasil. Cantidad de programas doctorales, por área seleccionada, sector y categorización. 2017

Fuente: CAPES, informaciones correspondientes a la última categorización (2013-2016).

Por su parte, en 2018, la Argentina cuenta con un total de 482 programas de doctorado. De acuerdo a su distribución geográfica, 80 se localizan en el área bonaerense; 123 en la región centro, 146 en la metropolitana, 21 en el noreste, 38 en el noroeste y 16 en la zona sur del país (Coneau, 2018). Con ello, se observa una concentración de la formación y de los recursos calificados en la zona metropolitana, bonaerense y centro del país (72% de programas), lo que responde a la histórica concentración de las capacidades científico-universitarias en las regiones más vigorosas en términos económicos y políticos del país.

Tomando como foco de estudio el área de las Ciencias Sociales y Humanas, encontramos un total de 9 programas doctorales, a los que se suman 14 en Educación, 3 en Sociología y 2 en Trabajo Social, lo que resulta en 28 programas en total (ver cuadro III). Sobre este punto, cabe destacar que a diferencia del Brasil, en esta área de conocimiento tiende a prevalecer la formación general antes que una más específica, que usualmente se adquiere en el nivel de grado. Con todo, esta gran área de conocimiento sólo representa el 5,8% de la oferta total de doctorados acreditados en el país. A su vez, la mayor parte de la oferta se concentra en el sector público (21 de los 28 programas) y cuentan con un predominio de categorizaciones de excelencia (A o B), aunque también existen aún una alta proporción de programas (alrededor del 28%) sin categorizar³. Sin duda, la magnitud del nivel es mucho mayor en el caso de Brasil, aunque queda pendiente para futuras ampliaciones de este estudio la comparación por áreas de conocimiento.



Doctorado	Cantidad Total	Sector Público	Sector Privado	Categorización			
				A	B	C	S/A
CHS	9	8	1**	4	4	-	1
Educación	14	10	4	4	1	4	5
Sociología	3	1	2		1		2
Trabajo Social	2	2	-		2		
Total	28	21	7	8	8	4	8

Cuadro 3. Argentina. Cantidad de programas doctorales, por área seleccionada, sector y categorización

*Elaboración propia en base a datos CONEAU y búsqueda institucional en sitios web.

**Institución Internacional

Consideraciones finales

Con respecto a la inserción de los graduados doctores, señalamos algunos rasgos distintivos de cada sistema y ciertas tendencias preliminares que serán recuperadas en la investigación más amplia que se encuentra en curso. En primer lugar, sobresale el papel destacado que las asociaciones profesionales adquieren en el Brasil, como también su estrecha vinculación con el sector académico. Por el contrario, en la Argentina, las asociaciones profesionales son, en muchos casos, de reciente creación y adoptan un papel secundario en la orientación y regulación de la formación universitaria de grado y posgrado.

Al respecto, en Brasil se reconoce la actuación de la *Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd), la *Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais*, fundadas en la década de 1970 y la *Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social* (ABEPSS), con un antecedente de una primera asociación vinculada al nivel de grado en la década del 40 y reorganizada a fines de la década del 70. Estos espacios participan activamente en la discusión de las líneas referidas al posgrado, participan de los debates de políticas públicas en el país y nuclean la actividad de los investigadores a través de sus grupos de trabajo, organizados a partir de temas y tradiciones disciplinares; publican reconocidas revistas de sus áreas y organizan periódicamente reuniones científicas.

En la Argentina, recién en 2019, se conforma la Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE). Anteriormente, no existía una institución similar que congregue a los



investigadores de ese campo, aunque sí sucedían reuniones científicas regulares y sistemáticas para divulgar y discutir los avances en torno a la investigación educativa⁴. Por su parte, el campo de la Sociología cuenta con un Consejo Profesional, una Asociación de Sociólogos de la República Argentina y un Colegio de Sociólogos en la Provincia de Buenos Aires pero su ámbito de actuación se circunscribe al campo general de las profesiones y oficios, por lo que tiene poca incidencia en la configuración de la carrera en la ámbito universitario de grado y posgrado. Esta misma tendencia se observa en el caso de Trabajo Social, disciplina que cuenta con una Federación Argentina de Asociaciones Profesionales del Trabajo Social (FAAPSS), integrada por diversos colegios profesionales en el país.

En segundo lugar, en Brasil sobresale una mayor vinculación de los graduados de estas disciplinas con el sistema educativo, lo que impulsa la configuración de un circuito de formación docente y de líneas de investigación de corte más pedagógico en el doctorado, especialmente en Educación. Mientras que en la Argentina, el trayecto de doctorado de los posgrados en Educación está más relacionado con la institucionalización y desarrollo de las disciplinas en el ámbito académico-universitario y en líneas generales, encuentra menos articulación en este nivel con la inserción en el sistema educativo en general y/o con actores del entorno profesional. Lo anterior se explica por el contraste entre la configuración del campo de la formación de profesores en cada país. Esa configuración influye, a su vez, en la agenda de temas de la investigación educativa y sus abordajes dado que profesores investigadores que actúan en los programas de posgrado también desarrollan actividades docentes en la formación de profesores, incluida la formación para los niveles iniciales del sistema educativo.

Por su parte, en la Argentina, el campo del Trabajo Social, orientado como se señaló anteriormente hacia las prácticas semi-profesionales, tiene un desarrollo menor de programas y doctores graduados, siendo predominante la inserción de éstos últimos en el ámbito académico. En contraste, en ese mismo país, la Sociología científica tiene una larga tradición y consolidación en diferentes instituciones, por lo que resulta un campo muy competitivo en términos de formación y producción académica, donde gran parte de sus graduados doctores -aunque no exclusivamente- se orientan hacia la inserción en la docencia e investigación.



Notas

1 Este trabajo fue realizado con apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Programa CAPES Print.

2 <http://geocapes.capes.gov.br>

3 La institución responsable de los procesos de evaluación y acreditación es la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo descentralizado que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación de la Nación.

4 Entre otros, al Congreso Nacional e Internacional de Investigación Educativa, organizado por la Universidad Nacional del Comahue y desarrollado durante veinte años; las Jornadas de Investigación en Educación, convocadas a lo largo de diez reuniones periódicas desde la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba; y más recientemente, la conformación del I y II Coloquio de Investigación Educativa, realizados respectivamente en 2015, 2016 y 2019 en la Ciudad de Buenos Aires.

Bibliografía

Balachevsky, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: Brock, C.; Schwartzman, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

Becher, Tony (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, Año 1, n. 1, Buenos Aires. pp. 56-77.

Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES (2014). *Egressos da Pós-graduação: Áreas estratégicas*. Relatório Técnico da DAV. Ministério da Educação, CAPES, 2014. Disponible en línea en <https://bit.ly/36ekq1Q>.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria - CONEAU (2018). *Posgrados acreditados de la República Argentina : edición 2019*, 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CONEAU.

de la Fare, Mónica; Lenz, Sylvia (2012). *El posgrado universitario: expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-Conadu.

de la Fare, Mónica; Quiroz Schulz, Leslie A (2015). La internacionalización del posgrado en tres países de América Latina, una estrategia de política exterior? *Pensamiento Universitario*, Buenos Aires, n. 17, p. 51-66. ISSN 0327-9901

de la Fare, Mónica et al (Orgs.) (2019). *Bastidores da pesquisa em instituições educativas*. Porto Alegre: Edipucrs; La Plata: Universidad Nacional de la Plata, *no prelo*.



Dias Sobrinho, José; de Brito, Márcia R. F. (2008). La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Revista de Avaliação da Educação Superior*, v. 13, n. 2, pp. 487-507, jun.

Jeppesen, Cynthia V. et al (2016). La formación de doctores en Argentina: avances y desafíos desde la perspectiva CONICET. *Revista Argentina de Educación Superior*, Buenos Aires, año 8, n. 12, jun.

Kuenzer, Acacia Zeneida; Morães, Maria Célia M. (2005). Temas e tramas na Pós-graduação em Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set/diez.

Hortale, Virginia Alonso et al (2014). Trajetória profissional de egressos de cursos de doutorado nas áreas da saúde e biociências. *Rev. Saúde Pública*, 48 (1), pp. 1-9.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo de la Educación Superior 2017*. Disponible en línea: <http://portal.inep.gov.br>

Luchilo, Lucas (2014). Las trayectorias de los profesionales con doctorado: un estudio internacional. *Centro Redes, Argentina*. Disponible en línea: <https://bit.ly/2EwG9Xt>.

Piovani, Juan Ignacio; Krawczyk, Nora (2017). Los estudios comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educ. & Realidade*, 42(3), pp. 821-840.

OCDE (2016). *Science, Technology and Innovation Outlook 2016*. OECD, Publishing Paris. http://dx.doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-en

Puche, Rodolfo C. (2015). Un análisis sobre la Carrera de Doctorado en Argentina. Con algún sesgo hacia la área biomédica. *E-universitas. U.N.R. Journal*, año 7, v. 2, pp. 2131-2145, jun.

Rovelli, Laura Inés. (2017). Expansión reciente de la política de priorización en la investigación científica de las universidades públicas en Argentina. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 8 (22), pp.103-121.

Santos, Cássio Miranda (2003). Tradições e contradições da Pós-graduação no Brasil. *Educ. Soc.* Campinas, v. 24, n. 83, pp. 627-641, agos.

Schwartzmann, Simón. *A space for Science: the Development of the Scientific Community in Brazil*. University Park: Pennsylvania State Universtiy Press, 1991. Disponible en línea <http://www.schwartzman.org.br/simon/space/summary.htm>

Unzué, Martín; Rovelli, Laura Inés. (2017). Cambios, tendencias y desafíos de las políticas científicas recientes en las universidades nacionales de Argentina. *Tla-melaua*, 11 (42), pp. 242-261.



Unzué, Martín y Emiliozzi, Sergio (2017). Las políticas públicas de Ciencia y Tecnología en Argentina: un balance del período 2003-2015. *Temas debates (En línea)* [online]. 2017, n.33, pp.13-33. ISSN 1853-984X.

Vianna, Luiz Werneck et al (1998). Doutores e teses em Ciências Sociais. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, s/p. Disponible en línea <https://bit.ly/3i2FKdg>.



Heterogeneidad y tensiones de la Profesión Académica en el nuevo escenario universitario

Martha Nepomneschi
Marisa Iacobellis

Resumen

La profesión académica, que comprende docencia, investigación y extensión, constituyen actividades medulares de la vida universitaria. Desde las dos últimas décadas el trabajo de los académicos, ha sido objeto de nuevos requerimientos asociados a la productividad científica, complejizando y diversificando su quehacer. Dichas transformaciones que encuentran sustento en las repercusiones de los procesos de globalización de la educación superior y los modelos contemporáneos de producción y difusión del conocimiento, trastocan el rol de profesores e investigadores a la vez que se imponen nuevas demandas sobre la formación y funciones de los académicos. Nos interesa en esta ponencia, a partir de los resultados de una investigación recientemente finalizada¹, en la cual fueron entrevistados docentes e investigadores universitarios pertenecientes a distintos campos de conocimiento, analizar en una doble clave interpretativa que tome en cuenta tantos aspectos estructurantes y de agencia, los modos en que los actores van construyendo sus trayectorias académicas metabolizando las exigencias y expectativas propias en sus funciones de investigación docencia y extensión.

Palabras clave

Heterogeneidad; tensiones; profesión académica; educación superior.

Introducción

La profesión académica como objeto de investigación ha cobrado importancia en las últimas décadas, de forma paralela al crecimiento y afianzamiento de la Educación Superior como campo de investigación: "...fue durante los 80 que a nivel internacional se ha ido generalizando el estudio de las distintas políticas que impactaron sobre el trabajo de los académicos –es decir profesores del ámbito universitario- sus contextos y dimensiones, considerando a estos sujetos como céntricas para el análisis del sistema universitario de un país..." (Clark, 1987).

Las instituciones universitarias y con ello la profesión académica universitaria, enfrentan en la actualidad un conjunto de cambios que vienen modificando las demandas y



condiciones el trabajo de profesores e investigadores universitarios. La implementación de políticas orientadas a la evaluación de la actividad académica a partir de los años noventa, centrada en la investigación, la certificación de posgrado, entre otros, son algunos de los hechos que fueron modelando la profesión académica bajo los parámetros de la investigación científica, desplazando antiguos criterios y procesos de reconocimiento académico, al tiempo que se registran problemas y tensiones para lograr una carrera académica estable.

Estos cambios tienen lugar sobre una configuración de la profesión académica altamente heterogénea, diferenciándose por un lado por la disciplina en la que fueron formados y por institución universitaria en la que se encuentran insertos a su vez por el otro por la centralidad y/o combinación de actividades en docencia e investigación. Diversidad que refleja una amplia gama de situaciones ocupacionales, con puestos de trabajo estratificados tanto en la docencia como en investigación. Asimismo la expansión matricular, ciertamente con una distribución diferencial según regiones y países en un contexto global caracterizado por una profundización de las desigualdades, en nuestro país implicó la expansión no planificada de académicos dedicados a la docencia (Marquina, 2007), la proliferación de nuevas organizaciones y campos de conocimiento fue consolidando a la vez que un mercado académico.

Bajo lo anterior, a continuación se aborda los cambios y atributos que definen el trabajo de los docentes e investigadores, problematizando el concepto de profesión académica en el cual se destaca la heterogeneidad. Posteriormente se señalan algunos rasgos que estructuran el trabajo de los profesores universitarios, se presentan problemáticas emergentes del análisis la opinión relevada a un grupo de profesores sobre la relación docencia e investigación. Finalmente y a la luz de los anteriores se señalan los distintos aspectos que a través del CCT pretende subsanar para los docentes universitarios.

De profesión académica

Una rápida revisión bibliográfica, revela las dificultades por condensar el trabajo de docentes e investigadores universitarios bajo un concepto inequívoco. La pertenencia disciplinar, determinante de la forma de ser y hacer los académicos impide comprender a los académicos como un único grupo profesional². Becher señala que la profesión académica se parece a un conglomerado de tribus, en la cual cada disciplina tiene sus propios códigos y normas específicas. Light³ por su parte señala que las actividades profesionales giran en torno a las características propias de cada



disciplina, debería entonces hablarse de múltiples profesiones académicas según las disciplinas existentes.

A nivel nacional, bajo el reconocimiento de las diferencias que supone el trabajo de los académicos, la “profesión académica” comprende tanto la enseñanza en el nivel universitario y como la práctica institucionalizada de investigación científica. En la perspectiva de la sociología de las profesiones (Fanelli, 2009) si bien se reconoce la heterogeneidad mencionada sin embargo más allá de la dedicación y de la centralidad del trabajo académico en la actividad profesional, conforma una profesión en la medida que la practica académica requiere de un entrenamiento especial y la sujeción a los códigos de la buena práctica de la docencia y la investigación universitaria *“se puede afirmar que el ejercicio de la profesión docente en la universidad requiere normalmente de un entrenamiento general, que coincide con aquel que corresponde a la carrera científica o profesional universitaria, al cual se adiciona el entrenamiento en el lugar del trabajo bajo la guía de los profesores e investigadores. En algunos sistemas de educación superior se imponen además exigencias de máximo título (doctorado) o entrenamientos particulares que habiliten pedagógicamente al candidato/a”*⁴.

Cualquiera sea el acento puesto sobre el trabajo de los académicos, estos se distribuyen en un conjunto de puestos ocupacionales en organizaciones que interactúan en un mercado de trabajo donde se enfrentan empleadores que compiten por profesionales con capitales sociales diferenciales y académicos que compiten por los puestos de prestigios diferenciados, y una comunidad de miembros académicos aceptados como tales, no sólo por la posesión de un cargo universitario, sino por el capital simbólico que lo legitima como miembro de la comunidad académica (Brunner y Flisfich, 1989).

En nuestro país, los puestos en la universidades nacionales son ocupados por académicos que mayoritariamente cumplen la función docente, a su vez, dependiendo principalmente de la disciplina y la dedicación, se identifican distintas modalidades: un grupo menos numeroso reparten su trabajo en actividades de enseñanza e investigación, su renta es pagada por la universidad o el centro científico en el que trabaja, cuenta con la formación y la disponibilidad de tiempo para producir y transmitir conocimiento, otro grupo mas significativo cuantitativamente se dedican principalmente a la docencia, actividad adicional al ejercicio de su profesión liberal y otro también significativo es el profesor taxi o del sistema (Fanelli, 2009) el cual vive esencialmente de la docencia y la desempeña en distintas instituciones universitarias.



Más allá de intereses compartidos en tanto académicos, se verifica la heterogeneidad que internamente caracteriza a la profesión. La dimensión disciplinaria, como es señalado por la literatura, fragmenta a la profesión y también operan la segmentación dentro y entre instituciones de educación superior, los distintos planos jerárquicos, como la especialidad, la organización y el rango en la carrera docente, lo que en conjunto determinan diferencialmente las condiciones de trabajo y el prestigio.

La necesidad de atender a una población estudiantil en aumento, sin la disponibilidad de recursos financieros que crecieran a la par, ha dado por resultado la expansión de los cargos docentes de tiempo parcial, con contratos laborales a término o inestables a la vez que se condicionan las posibilidades de movilidad a la demanda creciente de “publicar o perecer”, demandas de formación avanzada en el nivel de posgrado y la pertinencia o impacto social de las producciones científicas.

La académicos: problemáticas entorno a la docencia

De acuerdo a las entrevistas realizadas⁵, una serie de tensiones o problemáticas condiciona, en mayor o menor grado según el campo disciplinar, el desarrollo de una carrera docente.

- i) El acceso a cargos docentes por concursos: los docentes entrevistados consideran que el sistema de concursos no garantiza la igualdad de oportunidades para la competencia, puesto que existen condiciones asimétricas que favorecen a los candidatos que tuvieron becas o que viajaron a formarse al exterior, o bien que tuvieron cargos de dedicación exclusiva que les permitieron dedicarse a la investigación. En esta competencia por los cargos, otra figura amenazante para los docentes que no se desempeñan en investigación, es el investigador del CONICET, en contrapartida para aquellos profesores universitarios se dedicaron a la investigación el ingreso al CONICET resulta una estrategia para compensar los obstáculos para ascender en la jerarquía docente.
- ii) Políticas de evaluación del trabajo de los académicos: las políticas de evaluación sobre el trabajo académico centrada en la investigación ha ido desplazando más allá de sus propios intereses o preferencias la actividad docente. La naturalización con la que se fue imponiendo como plano de fondo a la actividad docente, para algunos esta se reduce a una obligación normativa, para otros garantía de pertenencia identitaria disciplinar.
- iii) Movilidad y credencial: los criterios de evaluación, sea en el caso de



presentaciones de investigación o los concursos docentes, atribuible a la organización por cátedras o escasez de recesos económicos es una creciente proporción de docentes que, teniendo méritos académicos y experiencia suficiente como para pasar de claustro, continúan desempeñándose como auxiliares.

- iv) Meritocracia-estabilidad: el principio meritocrático, que rige la vida académica, los criterios evaluativos ya comentados, no solo genera diferencia a los académicos en términos de reconocimiento o prestigio, sino que obtura la posibilidad de acceder a la estabilidad laboral.

La enumeración de problemáticas que condicionan la función docente de los académicos, pone en cuestión el tipo ideal promovido del *investigador-docente* a partir de las políticas implementadas en los 90, en tanto constituye una figura limitada que no expresa ni cuantitativamente ni cualitativamente la heterogeneidad que comprende como grupo profesional a los académicos ni a sus funciones, mas cercano en todo caso al *docente-investigador*. Además, resulta paradójal si se considera que lo que caracteriza la formación en las Universidades públicas de Argentina es la masividad, lo que obliga contar con académicos de calidad y comprometidos con la actividad de docencia.

Lo expuesto entendemos obliga a revisar la relación docencia e investigación. Los cambios producidos entorno al trabajo de los académicos y las emergentes problemáticas registradas, obstaculizan el desarrollo de una carrera académica medianamente previsible ante un mercado académico restrictivo y segmentado. Los parámetros evaluativos centrados en la investigación científica, se convierte en el eje articulador de la política para el sector, constituyéndose -en buena medida- en un fin en sí mismo, lo que para algunos autores es una expresión más de la de adaptación al nuevo escenario planteado por la globalización, en la medida en que se rige por los criterios e indicadores establecidos, de manera exógena, en el contexto internacional (Kent, 1997).

A modo de cierre

El desplazamiento de la actividad u ocupación docente a un segundo plano en el reconocimiento económico o en términos de prestigio, por iniciativa de distintos gremios universitarios se avanza hacia una carrera docente. En la paritaria del sector celebrada en abril del 2012 los gremios junto con el CIN acordaron incluir en el Convenio Colectivo de Trabajo, actualmente a la espera de su homologación, una fórmula general de



Carrera Docente, una base inicial a partir de la cual las universidades definan y reglamenten su aplicación en cada una de las instituciones. Los tres principios convenidos fueron: ingreso por concurso abierto público de oposición, permanencia sujeta a evaluaciones periódicas que las instituciones deben reglamentar en el marco de sus estatutos y promoción también reglamentada por las instituciones. En abril de 2014, la comisión negociadora del Convenio Colectivo de Trabajo de los docentes universitarios, integrada por las representaciones de seis federaciones gremiales⁶ y de las instituciones universitarias nacionales (CIN), finalizó la redacción final de la norma. No obstante el acuerdo, hasta el momento de las 47 universidades nacionales, 29 presentaron “reservas estatutarias”, 10 no presentaron reservas y el resto no se pronunció. En el caso de la UBA retiró a su representante en CIN argumentando discrepancias con el Estatuto Universitario.

En un escenario altamente diferenciado, así como la LES dispone que la mayoría de los académicos debe acceder al cargo por concurso abierto de antecedentes y oposición, por otro lado reconoce la autonomía de las universidades para establecer las condiciones de permanencia y promoción en la carrera docente, en arreglo de la modalidad de contratación y de las condiciones de estabilidad que cada estatuto universitario establezca⁷. No obstante los diferentes perfiles institucionales y académicos y los objetivos que persigue cada universidad, son condicionantes de la movilidad y estabilidad el presupuesto y la estructura organizacional de las universidades que con la descentralización salarial promovida en la década del 90, el estado fue transfiriendo progresivamente el control de los costos de la gestión a las universidades. Es reconocido el incremento presupuestario que mejoró sustantivamente los salarios docentes durante la última década. Sin embargo se requiere a la par que se avanza en garantizar la estabilidad y movilidad una mejora integral en la asignación de dedicaciones, que permitan ampliar el número de docentes e investigadores, además de evaluaciones periódicas innovadoras que contemple la función de enseñanza promoviendo la capacitación y formación de los mismos.

Notas

1 “Los académicos en construcción. Trayectorias de profesionales académicos en la UBA”. Aprobado y subsidiado por UBACYT 2011/14.

2 Si bien B. Clark, no desarrolla el concepto de profesionales académico, las disciplinas, con sus propias historias, características epistemológicas y estilo intelectual explica las diferentes prácticas académicas sea nivel de las actividades que se realizan en la enseñanza y la investigación.



3 Chiroleu (2002)

4 Fanelli, (2009)

5 Este trabajo se elaboró en base al análisis y la interpretación de entrevistas en profundidad realizadas durante el año 2012. Los profesionales académicos que se tomaron como casos de análisis, son todos docentes e investigadores de la Universidad de Buenos Aires, pertenecen a distintos campos de conocimiento: 6 de la Facultad de Arquitectura, 7 de la Facultad de Derecho y 8 de la Facultad de Ciencias Exactas.

6 Las agrupaciones gremiales presentes fueron: Conadu, Fedun, Fagdut, Conadu Histórica, UDA y Ctera.

7 A modo de referencia, el estudio realizado por Fanelli (2008) Las universidades de Cuyo, Mar del Plata, Misiones y Quilmes(...) aprobaron regímenes de carrera docente vinculando la permanencia en el cargo no ya a concursos sino a evaluaciones periódicas de desempeño. Las diferencias entre ellas se encuentran en la periodicidad de la evaluación de los informes y sus efectos sobre el desarrollo de la carrera académica y las posibilidades de promoción en la misma. Sólo en una universidad, la UNQ, las evaluaciones de desempeño inciden no sólo sobre la estabilidad en el cargo, sino también respecto de la movilidad ascendente en la carrera. Es decir, si el resultado de un determinado número de evaluaciones es satisfactorio, la universidad le garantiza al docente la promoción de categoría. En el resto de las universidades seleccionadas que tienen regímenes de carrera docente vigentes, el resultado positivo en las evaluaciones periódicas de desempeño sólo garantiza a los docentes la estabilidad en los cargos que ocupan.

Bibliografía

Araujo, Sonia (2003); "Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura". LaPlata: Ed. Al Margen.

Brunner, Joquin: (1999) Educación Superior en una sociedad global de la información, Universidad Piloto-ASCUN, Bogotá.

Conadu (2012). *La carrera docente en las universidades argentinas*. *Boletín Electrónico 19 del 29 de noviembre de 2012*. Recuperado de: <https://bit.ly/3kOMxsy>

Chiroleu, A. (2002). "La Profesión Académica en Argentina". Boletín PROEALC. Síntesis Especial América Latina.

Fanelli, Ana Maria (2008); Estructura ocupacional docente y esquema de incentivos en las universidades nacionales: Transformaciones desde los años ochenta. Revista Desarrollo económico Año 2008, Vol. 48, Número 189.



----- (2008); Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales, CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad) Buenos Aires.

Fernandez Lamarra, N (2003): La Educación Superior Argentina en debate: situación, problemas y perspectivas. Bs. As. EUDEBA.

Garcia Guardilla Carmen; Configuración de un nuevo perfil de prioridades para las universidades– <https://bit.ly/3306Pcy>

Kent, R. (1997) La política de evaluación. En Kent, R. Los temas críticos de la Educación Superior en América Latina. Los años 90, expansión privada, evaluación y posgrado. Vol. 2. México DF: FCE.

Marquina, M. (2007); El conflicto de la profesión académica: entre la autonomía, la burocratización y la mercantilización. En: E. Rinesi y G. Soprano (Comps.) Facultades Alteradas. Acerca del Conflicto de las Facultades de Immanuel Kant. . UNGS – Prometeo. Buenos Aires.

Suasnabar, Claudio (1999); “Las “agendas” de la globalización para la Educación Superior en América Latina. Una revisión crítica de las propuestas de los organismos internacionales y otros actores académicos”, en Tiramonti, Suasnabar y Seoane Políticas de modernización universitaria y cambio institucional. Fac. de Humanidades y Cs. de la Educación, UNLP. La Plata

Vacarezza, L (2007). “Heterogeneidad en la conformación de la profesión académica: una comparación entre químicos y sociólogos. En Redes Revista de estudios sociales de la ciencia, Vol. 13, Nº 26, Universidad Nacional de Quilmes.



Reflexões sobre os avanços e desafios contemporâneos das universidades brasileiras: um estudo sobre a internacionalização dos Programas de Pós-graduação na região sul- americana

Rubenilda Sodré dos Santos¹

Resumo

Este trabalho apresenta algumas reflexões acerca dos processos de internacionalização das universidades brasileiras com destaque para a internacionalização dos Programas públicos de Pós- graduação. Busca entender os desafios e alcances desta modalidade de cooperação entre universidades na região sul-americana ressaltando a importância destas trocas para o fortalecimento da ciência no país, a formação de recursos humanos de alto nível e a construção de redes científicas regionais. De maneira geral, a cooperação acadêmico-científica pode se materializar por meio do desenvolvimento de projetos comuns e de intercâmbios, isto é, da mobilidade estudantil e de docentes/pesquisadores entre diferentes instituições. Considera-se que a internacionalização é uma meta importante para as universidades brasileiras na atualidade, para tanto, o presente estudo procura observar o objeto num cenário bastante peculiar de reorientação político-diplomática pelo qual vem passando o Cone Sul e as possíveis mudanças nestas políticas de cooperação interestatal. Nesse sentido, pretende colocar também em perspectiva a noção de integração regional e, sobretudo, o redimensionamento da postura brasileira face aos objetivos da política externa e da cooperação Sul-Sul costurada até então para a região vizinha.

Palavras-chave

Internacionalização. Universidades. Pós-Graduação. Cooperação. América do Sul

Introdução

Este breve ensaio pretende contribuir com uma reflexão sobre a internacionalização das universidades brasileiras, em especial, a partir dos programas de pós-graduação, considerando que estes formam um locus importante de produção de pesquisa e conhecimento no país. Aqui, a internacionalização é pensada sob o contraste das relações Sul-Norte e Sul-Sul, pois questiona em que medida a internacionalização pode efetivar-se por meio da cooperação regional, privilegiando parcerias com universidades no contexto sul-americano, a exemplo dos países do Mercosul. Esta indagação se dá em função da intensificação das políticas acadêmicas de internacionalização



universitária no bojo da globalização das últimas décadas e que têm se concentrado, principalmente, em fluxos de mobilidade (pesquisadores, docentes) que partem dos países em desenvolvimento para os países do Norte global, com destaque para Estados Unidos e Europa. Assim, neste trabalho pretende-se discorrer sobre algumas políticas e iniciativas de internacionalização das universidades brasileiras e no nível da pós-graduação, por meio de projetos e ações de cooperação regional (Sul-Sul) que, associadas aos tradicionais fluxos de trocas com o Norte global, podem nos ajudar a compreender o cenário de desafios pertinentes a este campo da produção de conhecimento que é central para o desenvolvimento e integração regionais e a inserção internacional de nossos países.

Globalização, universidades e internacionalização

Na modernidade avançada a capacidade de produzir conhecimento tem um amplo papel estratégico para os países em desenvolvimento. É em nome do desenvolvimento nacional e da inserção no mundo globalizado, isto é, nas relações políticas e econômicas internacionais, que os recursos do conhecimento são mobilizados. O acesso ao conhecimento, a capacidade de produzi-lo e de acumulá-lo define, hoje, o grau de desenvolvimento e competitividade em diversas escalas, seja uma nação, um grupo de países, uma região, uma instituição etc. A disseminação de noções como “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”, *global studies*, *multicultural education*, *intercultural education*, etc.” (Cruz, Flores, Bonissoni, 2017) nos informam que o campo do conhecimento (ciência, pesquisa, educação) é fundamental para qualquer projeto de nação ou regionalismo².

Neste cenário de disputas e competitividade marcado pela globalização o papel das universidades é colocado em questão e deve levar em conta a influência dos condicionantes políticos, econômicos e geopolíticos que a cercam (Bourdieu, 2004). Como salientava Habermas (1986) a ciência e a técnica se tornaram forças produtivas nas sociedades capitalistas modernas. De fato, quando pontuamos o tema da internacionalização das universidades e a cooperação acadêmica percebe-se o estímulo do sistema internacional para que as instituições aumentem sua capacidade de *expertise* e competitividade ao visar a produção de recursos humanos cada vez mais especializados.

No cenário latino-americano, mormente a partir da década de 1990, a educação superior passou a enfrentar mais pressões econômicas, sobretudo das políticas neoliberais sobre a questão da eficiência, da produtividade e da internacionalização das universidades na



discussão que fazem, por exemplo, autores como Gentili (1999), Trindade (2003), Mollis (2003) entre outros. Naquela década a avaliação dos programas de pós graduação no Brasil, por exemplo, teve como mudança mais evidenciada as determinações ocorridas a partir de 1996, quando o financiamento da Pós-graduação tornou-se diretamente atrelado à avaliação³. Sob este aspecto, a cultura da produtividade e da eficiência tornou-se predominante (Mattos, 2018).

Para os propósitos deste ensaio compreendemos que a internacionalização das universidades é um fenômeno inevitável do desenvolvimento contemporâneo dos processos educativos. Considerando que a própria pesquisa nas universidades sempre teve um caráter internacional, como este processo tem ocorrido num estágio de aprofundamento dos contatos entre as nações (intercomunicações, novas tecnologias, redes) e, ao mesmo tempo, como o conhecimento (sua produção/distribuição) e sua dimensão correlata do poder podem ser pensados em termos globais e regionais?

Em primeiro plano é preciso pontuar o lócus em que se pretende discutir a internacionalização que é a globalização. Este fenômeno multifacetado diz respeito ao aumento da interconexão entre sociedades, mercados e à reconfiguração do mapa das relações econômicas, culturais e políticas a nível mundial, que trespassa escalas e compreende as possibilidades da participação de atores diversos, para além dos Estados nacionais desde o nível local ao transnacional. A globalização, que inicialmente se destacava pela capacidade da *economia-mundo* se estender e pressionar a abertura das fronteiras estatais para o livre comércio de bens e capitais (Wallerstein, 2006), não é um fenômeno novo; ela se associa ao adensamento das revoluções tecnológicas que têm permitido a intensificação das trocas entre fronteiras, em todos os níveis, desde o nível econômico ao simbólico. Por isso e ao mesmo tempo, a globalização pode ser entendida como fluxos de tecnologia, economia, conhecimentos, mas também de ideias, pessoas e valores que afetam de formas distintas cada país e/ou região em virtude da sua história, cultura e particularidades (Knight, De Wit, 1997).

Sendo assim, no que se refere ao lugar da universidade neste contexto, entende-se que a internacionalização da educação superior pode ser compreendida como uma resposta, uma réplica a este processo de globalização, levando em conta as idiossincrasias de cada nação. Diz respeito à integração de uma dimensão internacional e intercultural nas funções de ensino, pesquisa e extensão de uma instituição ou, simplesmente, como uma abertura institucional para o exterior (Knight, 2004, 1997). Não podemos traduzir a internacionalização como um processo recente, pois ela se relaciona



com o próprio surgimento das universidades ocidentais, que tinham em seu bojo o intercâmbio e a circulação do conhecimento como um contínuo. Se pensarmos nos primórdios do sistema universitário, no fim do século XI, já se observava

(...) tendências e práticas internacionalizadas de ensino e de pesquisa. Antes de se tornar hegemônica a forma política do Estado-Nação, tanto mestres quanto estudantes circulavam na Europa para se valer de um intercâmbio de conhecimentos que, àquela altura, se faziam “novos”, como resultado das investigações/especulações que buscavam confrontar (também neste caso, não se trata, necessariamente, de se opor) as explicações caudatárias da visão de mundo religiosa, correspondentemente, de conhecimento, saber e poder (...). É assim que Bouvier (2011) assevera que: ‘A pesquisa é internacional. Por essência, ela foi em todos os tempos ‘mundializada’ bem antes que a ‘mundialização’ se tornasse um motivo condutor [...]’ (Santos, 2017, p. 64)

Altbach (2009 apud Mattos, 2018) sinaliza que a globalização se relacionaria com a economia da educação, no que se refere, por exemplo, à compra e venda de instituições de ensino superior e à comercialização de serviços diretamente relacionados à pesquisa. Por sua vez, a internacionalização remete à cooperação, cuja principal base é a mobilidade/intercâmbio de discentes e docentes e outras iniciativas que pretendem contribuir para melhorar a qualidade da educação e, ao mesmo tempo, a formação de profissionais integrados com o mercado globalizado.

No que se refere às razões da internacionalização Knight enfatiza aquelas de caráter político, econômico, acadêmico e sociocultural. Considerando o aspecto da política como relevante a autora afirma que, do ponto de vista histórico, a “educação internacional” é considerada como um instrumento importante para a política externa dos países, em especial quanto à segurança nacional e a paz entre as nações. Por sua vez, o aspecto econômico remete à crescente interdependência entre os países e a revolução da informação fruto da globalização que tem estimulado a competitividade econômica, científica e tecnológica. Para a autora esta é a razão pela qual, tanto no âmbito nacional quanto regional, a internacionalização da educação universitária e o desenvolvimento econômico e tecnológico tem estreitado cada vez mais os vínculos (Knight, 2004, 1997). Para mais além de uma concepção virtuosa dos processos de internacionalização é preciso ressaltar que a internacionalização das universidades não deve significar uma inserção subalterna ou dependente nas relações internacionais⁴. Seria equivocado pensar a internacionalização apenas como uma resposta às exigências da globalização, Sebastián (2004) enfatiza que ela é muito mais um investimento concentrado para a melhoria da qualidade dos fatores que ela



engendra. Para o autor a internacionalização é um meio que possibilita: a) melhorar a qualidade, a pertinência e a relevância da docência, pesquisa e extensão; b) articular a instituição com o contexto mundial da educação superior; c) abrir novos espaços para a projeção internacional e a vinculação com redes acadêmicas internacionais; d) consolidar valores como a cooperação e a solidariedade na cultura institucional e e) ampliar as oportunidades de emprego para os egressos (Sebastián, 2004).

Ainda para este autor os padrões globais devem ser incorporados nas escalas locais e regionais levando em consideração as especificidades e os interesses contidos nestes espaços. Esclarece, portanto, que a internacionalização não supõe aderir a um modismo, como é possível perceber na retórica atual que propaga a necessidade da internacionalização das instituições a qualquer custo. Para ele, o compromisso real com a internacionalização pressupõe passar do discurso para a ação considerando a maneira como cada instituição busca os meios de viabilizar este processo a partir de seus objetivos e do contexto em que está inserida. A internacionalização não supõe, por conseguinte, a perda da identidade da instituição, mas corresponde a um meio para seu fortalecimento em um espaço de interações mais amplo, contribuindo para o fortalecimento institucional e a melhora da qualidade, da pertinência e das competências de cada uma das instituições participantes (Sebastián, 2004).

Internacionalização da Pós-graduação no Brasil e os desafios da cooperação no espaço Sul-americano

Numa tentativa de compreensão da internacionalização dos Programas de pós-graduação brasileiros, Marrara (2007) ressalta que este pode ser definida como:

[...] um processo composto pelas medidas de cooperação internacional, necessárias para que um determinado programa de pós-graduação complemente a capacitação de seus discentes e docentes, objetivando estimular o progresso da ciência e a solução de problemas brasileiros e comuns da humanidade, sem prejuízo da persecução secundária de interesses meramente institucionais. (p. 252)

Para discutir o papel desta cooperação internacional é preciso destacar que no contexto brasileiro a pós-graduação desenvolveu-se, sobretudo, nas universidades públicas com um sistema nacional de formação de mestres e doutores e de produção de conhecimentos de alta qualidade (PNPG, 2010). Ademais, o desenvolvimento da pós-graduação contribuiu para inserir o país na cartografia internacional da produção científica, de modo que, com poucas exceções, é na pós-graduação que se concentra a pesquisa brasileira, a produção de conhecimento (Moura, Camargo Júnior, 2017; Mattos, 2018). Aqui, o foco das políticas públicas que privilegiam o fortalecimento da pós-



graduação ganha destaque com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES⁵), criada em 1951 e que é hoje a agência do governo que regulamenta, apoia e avalia a pós-graduação. Entre suas principais atribuições estão: a) avaliar a pós-graduação *stricto sensu*; b) permitir acesso e divulgação da produção científica; c) realizar investimentos na formação de recursos de alto nível no Brasil e no exterior; e d) promover a cooperação científica internacional (CAPES, 2019). Observa-se que a internacionalização perpassa algumas das principais funções da CAPES.

De acordo com os parâmetros dessa agência um programa de pós-graduação é considerado internacionalizado quando atinge o conceito “muito bom” em vários indicadores, isto é, um programa com conceito 6 ou 7 (nota máxima). Entre os indicadores de internacionalização destacam-se aulas ministradas em inglês, recebimento e envio de alunos, convênios/parcerias com instituições de ensino e pesquisa no exterior, etc.⁶ A mobilidade acadêmica é uma das principais ações das universidades para a internacionalização (Begalla, 2013; Stallivieri, 2009 apud Mattos, 2018).

Dados do relatório “A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes” (CAPES, 2017)⁷ - uma pesquisa com 312 Instituições de Ensino superior (IES) no país - retrataram que a maior parte das IES considera-se pouco ou medianamente internacionalizada (70,3%) enquanto apenas oito instituições se declararam altamente internacionalizadas. No que se refere às ações de internacionalização priorizadas por estas instituições foram destacadas: a) *envio de professores para pós-doutorado no exterior*; b) *atração de professores estrangeiros visitantes no Brasil*; c) *formação de doutores com doutorado sanduíche no exterior*; d) *fixação na IES de doutor brasileiro com experiência no exterior* e e) *atração de professor visitante nacional sênior*. Os dados do relatório indicam que a graduação não tem sido prioritária nos programas de internacionalização das instituições. Isto refere-se ao fato de que, em primeira instância, as instituições indicam como tarefas prioritárias o intercâmbio de docentes, os doutorados sanduíche e o recebimento de professores visitantes do exterior. Este dado é importante porque posiciona o lugar de destaque da pós-graduação para o desenvolvimento das ações de internacionalização universitária no país de maneira mais coordenada.

A respeito dessa mobilidade é importante observar dados sobre o fomento à internacionalização por meio das bolsas individuais para a formação dos recursos humanos no exterior. Quando analisados os dados da CAPES sobre esta percentagem



de bolsas (2017, p.13) para o ano de 2016 percebe-se uma prioridade para os países do norte global, em particular os Estados Unidos e países da Europa, em detrimento do interesse por países latino-americanos. Os EUA aparecem em primeiro lugar com (21%), seguido por Portugal (20%), Reino Unido (11,2%), França (9,7%), Espanha (9,3%), Canadá (6,5%), Itália (3,8%) dentre outros. Sobre este aspecto nos importamos em entender a baixa demanda por países da região vizinha. Este dado significa que reproduzimos, de alguma maneira, a noção de que os países hegemônicos e, portanto, do Norte, continuam sendo os mais prioritários para as relações de cooperação científica e trocas acadêmicas.

Por outro lado, dados da UNESCO⁸ de 2016 sobre o fluxo global de estudantes do ensino superior (intercâmbios em geral) mostra que o número de estudantes provenientes do Brasil é maior em direção aos EUA, com um total de 13.747 estudantes e seguido, surpreendentemente, pela Argentina que recebia 9.219 estudantes brasileiros ocupando o segundo destino mais procurado. Os outros países de destino destes estudantes são

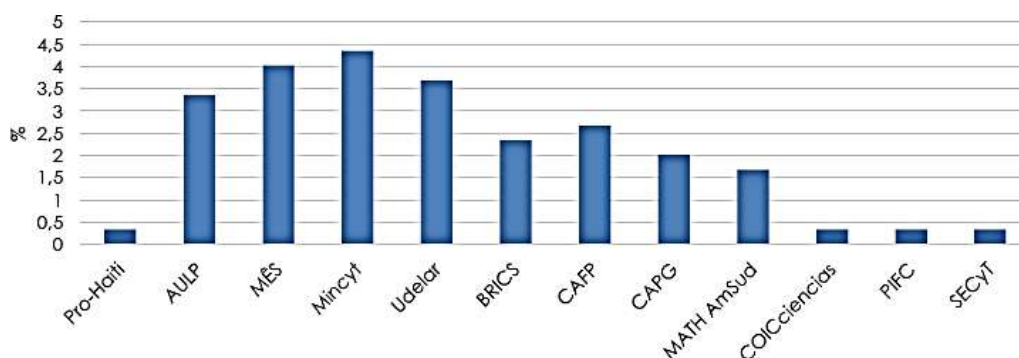
Portugal (6.372), Austrália (5.551), França (4.164), Espanha (1.281), Reino Unido (2.135), Itália (1.127) dentre outros. Ainda a partir de dados da UNESCO sobre a mobilidade acadêmica, em 2015 o Brasil possuía 32.051 estudantes no exterior enquanto recebia

15.221 estudantes. Sobre isto Balbachevsky (2005 apud Mattos, p.76) informa que “o processo de intercâmbio da comunidade científica brasileira com seus pares no exterior é uma via de mão única, o que acaba por limitar a dimensão internacional da nossa pós-graduação”. Com isso a autora quer dizer que embora haja incentivo para enviar brasileiros ao exterior o país não consegue receber estudantes em número igual ou superior ao enviado em virtude de sua estrutura/legislação, o que torna este processo ainda bastante complexo. Estes dados nos informam importantes características da internacionalização da universidade brasileira (graduação e pós-graduação): primeiro, o predomínio de uma internacionalização passiva em que ocorre a mobilidade de docentes, discentes e pesquisadores para o exterior e, segundo, uma internacionalização vertical, ou seja, quando o deslocamento ocorre de países periféricos ou semiperiféricos rumo a países mais favorecidos economicamente (Marrara, 2007; CAPES, 2017; Mattos, 2018).

Destacamos agora alguns dados referentes à programas de cooperação de caráter Sul-Sul. Conforme o relatório da CAPES (2017), a Figura 1 abaixo apresenta, em primeiro



lugar, o programa CAPES/Mincyt, com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação



Produtiva da Argentina, seguido pelo CAPES/MES, com o Ministério da Educação Superior de Cuba; o CAPES/Udelar, com a Universidad de La Republica, do Uruguai; o CAPES/AULP, com a Associação de Universidades de Língua Portuguesa; os Programas de Centros Associados de Pós-Graduação e para o Fortalecimento de Pós-Graduação Brasil-Argentina (CAPG e CAPP); a Universidade em Rede do BRICS; dentre outros.

Figura 1. Cooperação no Cone-Sul, África e demais países
 Fonte: Relatório CAPES (2017, p.48).

A maior parte destes programas conjuntos de cooperação Sul-Sul, em especial na região sul-americana, têm como base Protocolos assinados entre Brasil e países parceiros ou no bojo do MERCOSUL, a exemplo do Setor Educacional do Mercosul (SEM), criado com a intenção de “Formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional (...)”.⁹

No site da CAPES também são elencados quatro programas de cooperação que a agência desenvolve especificamente com os países do MERCOSUL. Estas iniciativas são: Programa Capes PPCP-Mercosul; Programa de Associação para Fortalecimento da Pós- Graduação (CAPP)/SEM (mencionado na Figura 1), Programa de Parcerias Universitárias de Graduação em língua espanhola e portuguesa no MERCOSUL (graduação) e Programa Capes Bolsas de Doutorado para Docentes/MERCOSUL, este último encontra-se desativado. Todos estes programas contemplam missões de estudo e missões de trabalho com concessão de bolsas de estudo em diferentes modalidades e outros benefícios¹⁰.

A presente análise se complementa com alguns dados da pesquisa de doutorado desta autora (SANTOS, 2014) que analisou o Programa de Centros Associados de Pós-



Graduação Brasil-Argentina (CAPG-BA) e o Programa de Centros Associados para o Fortalecimento de Pós-Graduação Brasil-Argentina (CAFP-BA)¹¹ conforme citados na Figura 1. Estas iniciativas começaram em 2004 e pretendem estimular e fortalecer a parceria acadêmica entre programas de pós-graduação brasileiros e argentinos por meio da atuação em projetos de pesquisa conjuntos. A CAPES, no Brasil, e a Secretaria de Políticas Universitárias (SPU) do Ministério da Educação na Argentina são os órgãos responsáveis pela gestão e financiamento deste modelo de cooperação.

Estes programas se constituíram num contexto de regionalismo pós-liberal a partir dos anos 2000, isto é, um regionalismo mais social que comercial; caracterizado pela aproximação e sintonia ideológica entre governos da região¹²; políticas externas mais autônomas, especialmente frente aos EUA; maior intervenção do Estado na economia; políticas progressivas de inclusão social, etc. (Racovschik, Raimundi, 2016). Estes projetos de cooperação bilateral consideram as assimetrias entre os sistemas de pós-graduação do Brasil e Argentina e enfocam na promoção do intercâmbio discente (mestrado/doutorado) e docente com ênfase na formação de recursos humanos de alto nível; o estímulo à co-orientação de teses (e co-diplomação); publicações conjuntas e participação ativa dos docentes-pesquisadores nos programas de pós-graduação de ambos os países. Esta parceria se nutre do entrosamento estratégico, dos laços e expectativas criadas e materializadas ao longo das três últimas décadas entre os dois países que associamos aqui à internacionalização por meio do regionalismo, isto é, uma cooperação que prioriza os países vizinhos.

A análise destas iniciativas permitiu um entendimento do espaço micro da integração regional como um ambiente que tem como base a integração humana realizada por fluxos diretos de mobilidade (discentes, docentes, pesquisadores) entre Argentina e Brasil. A análise qualitativa de entrevistas realizadas com coordenadores destes projetos nos dois países indicou como principais produtos desta cooperação: o melhoramento das capacidades científico-tecnológicas de ponta; publicações conjuntas; co-orientação de trabalhos (dissertações e teses); realização de eventos conjuntos; cursos, conferências e seminários partilhados; reconhecimento e validação de créditos; compatibilização de normativas dos cursos de pós-graduação; integração curricular; formação de núcleos comuns de estudos; criação de doutorado binacional e com dupla titulação. Finalmente, como elemento relevante da análise destes programas está a consolidação de redes e interações continuadas entre grupos das comunidades científicas dos dois países e as pretensões em concretizar projetos futuros por conta da ampliação de atividades conjuntas mesmo findados os projetos. As informações da



pesquisa permitiram compreender que a integração humana, de modo geral, é induzida pelos Estados e suas agências por meio do fomento à cooperação, mas pode alcançar certo grau de autonomia e ramificação, uma vez que podem se desdobrar em outras ações, a médio e longo prazo, a partir do engajamento dos agentes que operam no cotidiano da cooperação regional (Santos, 2014).

Reflexões finais

Este ensaio se propôs a refletir sobre as perspectivas e desafios da internacionalização das universidades brasileiras a partir de iniciativas que priorizem a cooperação Sul-Sul e a pós-graduação como espaço privilegiado de produção de conhecimento no Brasil. Alguns dados aqui apresentados nos informam sobre os desafios que subsistem neste campo, sobretudo, quando se percebe o predomínio de uma internacionalização passiva e vertical nas universidades brasileiras no que se refere à mobilidade, ou seja, os fluxos se caracterizam pelo envio de discentes/docentes para o exterior e em direção aos países do norte global (EUA e Europa). É importante ressaltar, no entanto, uma maior busca por intercâmbio na Argentina (UNESCO, 2016) que pode sinalizar o modo como, ao longo dos últimos anos, o Brasil logrou construir uma postura de liderança regional e investiu em uma série de iniciativas com parceiros do Sul (BRICS, MERCOSUL, CELAC, África e países de língua portuguesa, etc.). Na atual conjuntura, todavia, o país esboça um novo perfil de política externa que se ergue sob o esgotamento do regionalismo pós-liberal dos anos 2000. A inserção regional-global do Brasil é arquitetada agora sob a ênfase no “americanismo” (o alinhamento especial com os EUA, reconhecendo-o como liderança continental) como parceria estratégica para o desenvolvimento e, ao que tudo indica, mais distanciada dos parceiros prioritários da vizinhança.

Estas ponderações são duplamente importantes para pensar o objeto de estudo em tela pois, por um lado a crise econômica brasileira e o contingenciamento de verbas para a educação e a ciência implementadas pelo atual governo impactam diretamente na produção da pesquisa nacional e, por outro lado, o redimensionamento da postura brasileira face à cooperação regional consolidada até então para a região vizinha produz incertezas quanto à continuidade e/ou ampliação de ações regionais para a integração no campo da produção de conhecimento. A despeito do pessimismo e incertezas deste contexto desalentador segue sendo importante compreender as distintas iniciativas de trocas acadêmico-científicas na (e para a) região sul-americana na medida em que elas expressam a interlocução entre grupos, universidades e programas e lançam luz sobre as potencialidades da integração humana neste cenário de cooperação regional.



Notas

1 Professora da Faculdade de Educação (Departamento de Educação I) da Universidade Federal da Bahia.

2 “O regionalismo implica a ideia de uma cooperação política reforçada ou de uma coordenação, eventualmente no âmbito de um acordo comercial ou político regional” especialmente entre Estados vizinhos (Yann, 2014, p.13). O regionalismo também pode ser entendido como o aumento dos fluxos de comunicação e conhecimento, a intensificação da mobilidade humana e de redes, a disseminação de ideias e atitudes políticas convergentes, assim como a formação de uma identidade regional (Hurrell, 1995).

3 Conforme destaca Marrara (2007) [...] A internacionalização não acarreta apenas vantagens institucionais (importância e renome) ou acadêmicas (melhoria da formação do ensino e da pesquisa). No Brasil, ela assume relevância adicional para as IES [Instituições de Ensino Superior], uma vez que a Capes [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior] a toma como condição para a concessão das notas máximas de avaliação no âmbito da pós-graduação.

A obtenção dessas notas, por sua vez, amplia o reconhecimento das IES e do programa bem avaliado, além de lhes permitir o acesso a certos recursos financeiros [...] (p. 256, grifo nosso)

4 No que se refere à constituição das comunidades acadêmicas na América Latina, Schwartzman afirma que no marco do desenvolvimentismo e modernização dos países (a exemplo dos governos militares no Brasil), exigiu-se a busca por modelos estrangeiros como referencial para a consolidação dos campos científico e universitário nos países periféricos; seguiu-se uma orientação pró-ocidental alimentada por agências internacionais de cooperação e por fundações privadas que passaram a atuar intensamente nestes países (Schwartzman, 2009). Schwartzman destaca ainda que a influência

da tradição norte-americana na formação do sistema de pós-graduação no Brasil foi muito significativa: “Na América Latina, o Brasil é o país que mais consolidou um sistema nacional de pós-graduação de estilo norte-americano e, hoje, gradua cerca de 10 mil doutores ao ano. Este desenvolvimento, que começou com a reforma universitária de 1980, tem duas dimensões principais: está baseado em um sistema nacional de estudos de pós-graduação constituído, sobretudo, pelas universidades públicas, mas avaliado e financiado diretamente pelo Ministério da Educação e por algumas agências de apoio à investigação científica assim como programas de bolsas para estudos no exterior



(SchWARTZMAN, 2009, p.66).

5 “A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto no 29.741, com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país. Era o início do segundo governo Vargas, e a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente era a palavra de ordem. A industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade: de cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais.” (Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 08 set. 2019).

6 “Além destas ações mais difundidas e conhecidas, constam também: internacionalização do currículo de formação; intercâmbio de pesquisadores e professores; internacionalização da investigação; programas de graduação internacionais conjuntos ou múltiplos com parceiros estrangeiros; criação de sistemas internacionais de garantia da qualidade; classificações internacionais com ranking de universidades” (Mattos, 2018, p.53).

7 Sobre a metodologia utilizada pela CAPES para coletar os dados publicados no Relatório: “um link para preenchimento do questionário foi enviado para 430 Instituições com programa de pós-graduação e pesquisa reconhecidos pela Capes.

O pró-reitor de pós-graduação e pesquisa de cada instituição foi o responsável por reunir os dados e supervisionar o processo de envio das respostas do questionário à Capes. Em maio de 2017, o processo de resposta ao questionário foi finalizado e os dados começaram então a ser analisados pela Capes. Cerca de 74,4% das instituições responderam ao questionário e 7,2% cancelaram o formulário de respostas (...). (CAPES, 2017, p.8).

É preciso considerar ainda que, de acordo com o Censo do INEP, no ano de 2017 o país contava com um total de 2.448 IES, das quais 296 eram públicas e 2.152 privadas. Entre as IES públicas 41,9% eram estaduais, 36,8% federais e 21,3% municipais. (Disponível em: <https://bit.ly/34eRbd1>. Acesso em 08 jun. 2019)

Segundo a CAPES (2018), o número de programas de pós-graduação no país é de 4.175, conforme a avaliação do quadriênio 2013-2016 (Mattos, 2018).

8 Dados disponíveis na página da UNESCO: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow#slideoutmenu>. Acesso em 08 set. 2019.



9 Informações disponíveis em: <http://www.mercosur.int/edu/>. Acesso em: 11 abr. 2019. Alguns Protocolos relevantes no âmbito do Mercosul Educacional: Protocolo de Integração Educacional para o Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Fundamental e Médio Não-Técnico (Buenos Aires, 4 de agosto de 1994); Protocolo de Integração Educacional para a Revalidação de Diplomas, Certificados, Títulos e de Reconhecimento de Estudos de Nível Médio Técnico (Assunção, 28 de julho de 1995); Protocolo de Integração Educacional para o Prosseguimento de Estudos de Pós-graduação nas Universidades dos Países Membros do Mercosul (Montevideu, 30 de novembro de 1995); Protocolo de Integração para a Formação de Recursos Humanos no Nível da Pós-Graduação entre os Países Membros do Mercosul (Montevideu, 30 de novembro de 1995); Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Países Membros do Mercosul (Assunção, 28 de maio de 1997).

10 Site da CAPES: <https://www.capes.gov.br>

11 O que demarca a diferença entre os projetos CAPG-BA e CAFP-BA é que, no caso deste último, o objetivo é a redução das assimetrias entre um Programa com nível de excelência (promotor) e seu par com nota menor (receptor). Sendo assim, o Programa promotor deve ajudar no fortalecimento do Programa receptor. Outra diferença é a dinâmica das missões: são priorizadas Missões de Trabalho de docentes e pesquisadores da entidade promotora e Missões de Estudo dos discentes do programa receptor para o programa promotor (Santos, 2014).

12 Esta convergência possibilitou a construção inédita de uma agenda de integração regional com base na criação de iniciativas como a UNASUL, o Banco do Sul, a CELAC e o “relançamento do Mercosul” marcado por uma maior aproximação do bloco com a Comunidade Andina e o Chile.

Referências

Bourdieu, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo; UNESP, 2004.

Coordenação de APerfeioamento de Pessoal de Nível Superior. A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes. Diretoria de Relações Internacionais, Brasília, out. 2017.

Cruz, P. M.; Flores, G. N.; Bonissoni, N. L. A. Internacionalização de programa de pós-graduação *stricto sensu*: conceitos, definições e estratégias. Revista Novos Estudos Jurídicos, Eletrônica, v. 22, n. 1, jan./abr. 2017.



GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Gentili, P.; Silva, T. T. (org.). Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Editora CNTE, 1999.

Habermas, J. Ciencia y técnica como “ideología”. Madrid: Tecnos, 1986.

Hurrell, Andrew. Explaining the resurgence of regionalism in world politics. *Review of International Studies*, n.21, 1995, p. 331-358.

Knight, J. Internationalization remodeled: definitions, rationales and approaches. *Journal for Studies in International Education*, v.1, n.8, p. 5-31, 2004.

Knight, J.; De Wit, H. Internationalization of higher education: a conceptual framework. In: Knight, J.; De Wit, H. (ed.). *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: European Association for International Education, 1997.

Krawczyk, Nora Rut. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 4, jul./dez. 2008, p.41-52.

Marrara, Thiago. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. *RBPG*, Brasília, v. 4, n. 8, p. 245-262, dez. 2007.

Mattos, Luísa Karam. A internacionalização da pós-graduação brasileira: investimento e avaliação na área de Ciências Sociais Aplicadas. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, UFSC, 2018.

Mollis, Marcela. Presentación. In: _____ . Las universidades en América Latina:

¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires, CLACSO, 2003. Moura, E. G.; Camargo Junior, K. R. A crise no financiamento da pesquisa e pós-graduação no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 33, n. 4, p. 1-3, 2017.

Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília: CAPES, 2010.

Racovschik, M. A.; Raimundi, C. (Comp.) ¿Fin de Ciclo o paréntesis en la región? Balance de la última década y reflexiones sobre el nuevo escenario para el Mercosur. Documento de Trabajo nº4. FLACSO: Argentina, 2016.

Ramos, Milena Yumi. Internacionalização da pós-graduação no Brasil: lógica e mecanismos. *Revista Educação e Pesquisa*, USP, São Paulo, v. 44, 2018.

Santos, E. Internacionalização da educação superior nos marcos da integração regional da América Latina: o caso da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, n. 42, p. 57-84, jan./abr. 2017.



Santos, Rubenilda Sodr . Relações internacionais, integração regional e cooperação em produção de conhecimento: um estudo sobre Brasil e Argentina. 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

Schwartzman, Simon. Nacionalismo versus Internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel. In: Aupetit, Sylvie Didou; G rard, Etienne. Fuga de cerebros, movilidad acad mica, redes científicas: perspectivas latinoamericanas. México: IESALC, CINVESTAV, IRD, 2009.

Sebastián, Jesús. Cooperación e internacionalización de las universidades. Buenos Aires: Biblos, 2004.

Trindade, H lgio. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: MOLLIS, M. (comp.). Las universidades en América Latina:  reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires, CLACSO, 2003. Wallerstein, Immanuel. Análisis de sistemas-mundo: una introducción. México: Siglo Veintiuno Editores, 2006.

Yann, Richard. Integração regional, regionalização, regionalismo: as palavras e as coisas, Confins [Online], n.20, 2014.



Teoría y práctica: la investigación como desafío contemporáneo de la universidad peruana

Adriana Aguiar Pérez ¹

Lourdes Alcira Romero Luna ²

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la investigación científica en las universidades peruanas, aportando a que la experiencia de la investigación científica adquiera mayor visibilidad en la formación profesional de los estudiantes de pre y post grado. Se observa que el modelo educativo vigente, no incentiva a que los estudiantes se acerquen a la experimentación de pensar sobre los campos de trabajo como continuidad de los aprendizajes que reciben desde su ingreso en la universidad hasta la culminación de los estudios. Hay inversión estatal como forma de promover el desarrollo de equipos de investigación y también esfuerzos por estimular a que nuevos estudiantes se decidan por las sendas de la investigación científica y que tal inversión resulte en desarrollo de técnicas, tecnologías y teorías que tornen al Perú en país desarrollado. El argumento se estructura en la revisión teórica sobre educación universitaria, investigación científica, la ley universitaria y se ilustra desde la entrevista a las autoridades universitarias en el campo de la investigación científica y también de la experiencia de un alumno con discapacidad visual severa que concluye su maestría con las dificultades mencionadas. Las propuestas a generalizar, proveen resultados tangibles desde acciones viables. Se concluye que tan solo las inversiones no son suficientes para lograr tal condición, es necesario que tales autoridades, los investigadores, docentes y demás responsables por los procesos educativos a nivel superior busquen persistentemente el cambio de cultura mediante una interacción sostenida y dinámica con los estudiantes que acelere el crecimiento de la investigación como una puerta para el desarrollo del país.

Palabras clave

Investigación científica; Desafío; Universidad; Cambio de Cultura; Teoría y práctica

Universidad, cultura e investigación

La RAE³ define la cultura como el “cultivo; conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico; conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo



social, etc.; culto religioso”. Acorde la Universidad de Cantabria⁴ “fue, precisamente, E. B. Tylor quien acuñó una de las definiciones más clásicas de la cultura”, frente a esta afirmación se encontró conveniente buscar lo que dice Tylor de forma más directa en sus escritos, así, según él,

La cultura o civilización, tomada en su sentido etnográfico amplio, es ese complejo total que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. La condición de la cultura entre las diferentes sociedades de la humanidad, en la medida en que es capaz de ser investigada sobre principios generales, es un tema apto para el estudio de las leyes del pensamiento y acción humana (Tylor, 1993, p. 64).

Chauí (2008, s/p) entabla un debate sobre la cultura desde una perspectiva crítica, mostrando el desarrollo del concepto a lo largo de la historia dando visibilidad a las contradicciones que moldearon el concepto desde la antigüedad hasta días actuales. La autora indica que, tras el desarrollo de la antropología, el patrón adoptado para establecer las formas de evaluar el desarrollo y progreso de la cultura eran los estándares de Europa, es decir, eurocéntricos. ¿Cuáles son esos elementos? “el Estado, el mercado y la escritura” (ídem). Todas las sociedades que desarrollaron formas de intercambio, comunicación y poder diferentes del mercado, de la escritura y del Estado europeo fueron definidas como culturas “primitivas”. Sin embargo, Chauí explica que, la noción de no primitivo parte del concepto establecido de que todo el que no tiene desarrollado el modelo europeo es primitivo, lo que implica un juicio de valor y que “al ofrecerse como modelo necesario del desarrollo histórico legitimó y justificó, primero, la colonización y, después, el imperialismo”. Tras las profundas revoluciones del siglo XX, la cultura pasa a ser comprendida como

el campo en el cual los sujetos humanos elaboran símbolos y signos, instituyen las prácticas y los valores, definen para sí mismos lo posible y lo imposible, el sentido de la línea de tiempo, las diferencias al interior del espacio, valores como lo verdadero y lo falso, lo bello y lo feo, lo justo y lo injusto, instauran la idea de ley, y, por lo tanto, de lo permitido y de lo prohibido, determinan el sentido de la vida y de la muerte y de las relaciones entre lo sagrado y lo profano.

De esta manera, el desarrollo de la cultura implica, según la corriente teórica del pensamiento crítico latinoamericano, libertad de apropiarse de conocimientos de su misma experiencia acorde con las condiciones locales-regionales, asimilando de igual manera conocimientos ya existentes de otras realidades cercanas o lejanas por medio del intercambio inherente a las relaciones sociales y económicas emprendidas por el ser



humano en la aventura de vivir. Confirmando la perspectiva de análisis de Chaui sobre la cultura, Figueroa (2013, p. 11) considera que

una funcionalidad general de las universidades determinada por las relaciones capitalistas en que existen, más allá de los momentos particulares de la historia que siguió al momento en que la producción se transformó en una función de la ciencia y el trabajo científico tomó el mando en el impulso al progreso de las fuerzas productivas [...],

según el cual el papel de la universidad en el desarrollo está dado por lo siguiente:

i) La generación de conocimiento para la producción y, si es el caso, el procesamiento de las aplicaciones productivas del mismo. ii) La producción de fuerza de trabajo altamente calificada que se ocupa tanto en la producción material como en los servicios. iii) La generación de los cuadros para la conducción económica, social y política de los países; iv) La producción de ideología, incluida la crítica orientada al mejoramiento del estado de cosas en la sociedad. (Figueroa, 2013, p. 11-12)

Aun así, el autor afirma que “la formación de investigadores tiende a concentrarse en las instituciones públicas, debido a que, al igual que ocurre con la ciencia básica, esta tarea no contiene promesas de rendimientos económicos inmediatos” (Figueroa, 2013, p. 11-12) y considera que las universidades son deficientes por no cumplir tales papeles, principalmente en lo que es la producción de conocimientos y deja clara la necesidad de que “por su importancia, esta tarea debiera separarse de la calificación para fines profesionales dentro de la educación terciaria” (idem).

Frente al que se indica como rol de la universidad en el desarrollo de las investigaciones, y sabiendo que uno de los productos finales de las investigaciones es el desarrollo de las tesis, se pregunta: ¿Qué es una tesis? La respuesta viene de la UNAM-MX⁵ y dice lo siguiente: una tesis

Es una proposición concreta de algún tema de interés del estudiante, generalmente relacionado con las materias de alguna disciplina de estudio de la carrera, que se plantea, analiza, verifica y concluye mediante un proceso de investigación, acorde con el nivel de estudios de quien lo presenta.

Pensando en lo que es la cultura y su influencia sobre los procesos de desarrollo por los cuales pasan los países, se tomó en cuenta también el tema del desarrollo de las tesis como el producto de elaboración final de los estudiantes universitarios de pre y posgrado como la síntesis de todos los conocimientos adquiridos a lo largo de su estancia en la universidad. Desde esta perspectiva, tanto el diseño del proyecto de investigación como la elaboración de la tesis debería representar la coronación del proceso de estudios



universitarios permitiendo al alumno expresar su capacidad de síntesis sobre los conocimientos adquiridos tras los estudios. Con base en ello, se buscó saber cómo el universo universitario maneja el proceso de producción de las tesis en Perú buscando entender la situación de las investigaciones, ya que son dimensiones interdependientes en el proceso formativo de los profesionales, aunque no deseen seguir la carrera de investigadores científicos.

Oyola (2015), basado en la revisión de varios estudios, encuentra que la tesis constituye un problema tangible para los estudiantes de pre y post grado en el Perú; así, citando a Ticse et al, destaca entre sus hallazgos que la probabilidad de culminar la tesis antes de terminar la residencia [para los estudiantes de medicina], fue de 1,4%, encontrando, asimismo, que el *asesor de tesis es uno de los factores directamente vinculados a la problemática* en mención. Son observaciones destacables de estos autores que contar con asesores investigadores que realizaban 2 o 3 publicaciones al año, elevaba al triple la posibilidad de concluir la tesis, aunque la observación reveló también que la tercera parte de docentes que brindaban asesoría a los estudiantes, no habían efectuado ninguna publicación en los últimos cinco años.

Es de destacar que Oyola (2015), cita a Pereyra-Elías et al, quienes en un estudio encontraron que la mitad de los docentes de investigación contarían como mínimo con una publicación, lo cual los inhabilita como docentes, pero también los descalifica para fungir como asesores o evaluadores de los proyectos de investigación de sus alumnos. Oyola (2015) atribuye la baja experiencia de los docentes asesores de tesis a los limitados recursos a los que dichos docentes pueden acceder para financiar las investigaciones que desarrollen, pero la Contraloría General de la República (2011), en las universidades nacionales, encontró que los proyectos de investigación se usan para cosechar méritos académicos individuales y para acceder al incentivo pecuniario, más que para ser de beneficio a determinado colectivo. Entonces, concluye Oyola (2015), que la falta de conocimiento de los estudiantes en investigación y el restringido apoyo que pueden recibir de sus docentes de investigación, así como de sus asesores de tesis, los llevan a buscar asesorías privadas; lo que se ve agravado porque el objetivo de la investigación en el contexto académico del país, es la obtención de un grado o título académico, restando importancia a que el estudiante tenga la oportunidad de contribuir con su investigación a elevar el conocimiento o a aportar en la solución de problemáticas en beneficio de la sociedad peruana. Aspecto que contradice el papel de la universidad en el desarrollo del país según los autores ya mencionados.



Investigando también sobre el tema, Moreno, et al., (2013), señalan que en las universidades peruanas, el desarrollo de una tesis es el requisito previo para obtener el Grado de Bachiller o el Título Profesional así como el Grado de Magister o el Título de doctor, pero es al mismo tiempo en esta exigencia académica donde se evidencian con mayor notoriedad las brechas en los conocimientos de los estudiantes y egresados sobre metodología de investigación, unido a la ausencia generalizada de una actitud crítica conducente a identificar un problema de estudio para explicar sus orígenes, manifestaciones y consecuencias, a fin de plantear soluciones que contribuyan al conocimiento científico y a dar beneficios a la sociedad. Estas carencias formativas y, al no ser la investigación una práctica cotidiana que acompaña la vida académica del estudiante universitario en las diferentes materias de la currícula, ha devenido en que los graduandos incurran en transgresiones éticas, por lo que las universidades están llamadas a tomar medidas para la detección del plagio y otras faltas.

En particular, Moreno et al., (2013), presentan el caso de estudiantes de pregrado de medicina, que en la búsqueda de asesoría metodológica, estadística o especializada acorde con su interés investigativo, han encontrado más bien ofertas directas para facilitarles bajo la forma de “asesoría”, tesis listas para ser sustentadas; asimismo, los autores por medio de anuncios publicados en internet, han obtenido evidencias de la existencia de un mercado informal y antiético de oferta y demanda de tesis, en este caso, dirigido a estudiantes de medicina. A partir de una muestra de 600 páginas web que ofertaban desarrollo o elaboración de tesis en Perú, encontraron 5 páginas que ofrecían elaboración completa de tesis en medicina a costos que fluctuaban entre alrededor de US\$ 1,270 – 1,730, con plazos de entrega entre 60 a 75 días; fue por medio de tres de estas páginas web que obtuvieron información concreta del proceso de negociaciones en el mercado en mención. Estos costos, podrían dar indicios que este tipo de mercado está focalizándose en el ámbito de las tesis requeridas para la obtención de grados y títulos a nivel post grado.

En base a los hallazgos de Moreno et al., (2013), respecto a la elaboración completa de la tesis por alguien distinto al tesista, se presenta un listado inicial de las infracciones siguientes: Falta ética bidireccional: por quien vende la tesis y de parte de quien la compra; El tesista no cumple con los criterios de autoría que hagan genuina la propiedad intelectual inherente a su publicación; El tesista no ha adquirido habilidades metodológicas y conceptuales respecto a su tema de investigación; Se afecta la calidad ética y académica presente y futura del tesista; No está garantizada la veracidad de los contenidos de la tesis, ni son válidas las conclusiones a que se haya arribado, pues



pueden existir distorsionantes como datos fabricados o falsificados, además de plagio de trabajos del país o del extranjero, los que por lo tanto corresponderían a otra realidad política, geográfica, económica, cultural, ambiental, etc; Las capacidades y solvencia profesional del tesista son cuestionables y podría incurrir en negligencias médicas para el caso de los grados y títulos vinculados a la carrera de medicina que usaron como ejemplo los autores.

Molina (2016), menciona que de manera previa a recurrir al mercado informal de la compra-venta de tesis, hay un segmento de estudiantes que considera la alternativa de elaborar su tesis de obtención del grado de bachiller o del título profesional, recurriendo al plagio. Adicionalmente en relación a la contratación de servicios de terceros que menciona Moreno (2013), de acuerdo a las investigaciones periodísticas de Molina (2016), frente a la puerta 3 de la Universidad San Marcos se asienta una variada gama de ofertas de elaboración de tesis, cuyos costos de preparación van entre los S/. 600 y los S/. 2,500.

Zenón de Paz, miembro de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), citado por Molina (2016), refiere que es cuantiosa la generación de trabajos universitarios como tesis y monografías, por lo que no se da el necesario control anti plagio. Ello evidencia la necesidad de que la transformación digital también llegue a las universidades, por medio de la implementación de plataformas virtuales donde los estudiantes puedan colgar sus trabajos y, parte del proceso de evaluación de los mismos sea su revisión mediante el uso de software anti plagios.

A nivel de los docentes, Zenón de Paz de SUNEDU que es citado por Molina (2016), señala que *los asesores de tesis y los jurados, no toman con seriedad su rol de supervisión* que garantice que los alumnos puedan habituarse a presentar trabajos libres de transgresiones antiéticas como el plagio o el encargo de su elaboración a terceros. En tanto que Lilian Kanashiro, docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y de la Universidad de Lima, también citada por Molina (2016), sostiene que, al *no revisar* los trabajos de sus alumnos, son los docentes quienes les permitieron abrir la puerta al plagio y los encargos a terceros. Al respecto, Kanashiro también enfatiza que “el alumno es reflejo de la calidad del docente”. Para la autora, son determinantes de las soluciones antiéticas como el plagio y el encargo a terceros, aquella cultura de “todo a última hora”, así como una vida desordenada y una persistente procrastinación instauradas en el día a día de los estudiantes.



¿Qué recursos presupuestarios destina el Perú a la investigación?

Según la Ley N° 30879 - Ley de Presupuesto del Sector Público para el Año Fiscal 2019, los recursos presupuestarios del Pliego 114 Consejo Nacional De Ciencia, Tecnología E Innovación (CONCYTEC), para 2019 ascienden a S/. 147.34 millones, los que están constituidos por un 38.71% destinado a productos, un 15.41% para acciones centrales y el 45.88% son asignaciones presupuestales que no resultan en productos. En relación a **Productos**, se tiene que S/. 6,705,267 (4.55%) son acciones comunes de gestión, monitoreo, supervisión, evaluación y control del programa presupuestal, así como desarrollo de normas, instrumentos técnico normativos, guías técnicas e información especializada. Asimismo, S/. 25,946,258 (17.61%) están dirigidos al desarrollo y fortalecimiento de capacidades para la generación de ciencia, tecnología e innovación tecnológica, en materia de: (i) apoyo a la formación a nivel de post grado en ciencia, tecnología e innovación tecnológica; (ii) apoyo a proyectos de investigación formativa en universidades; (iii) apoyo para el desarrollo de pasantías en ciencia, tecnología e innovación tecnológica, y (iv) difusión, sensibilización y motivación para la formación de vocaciones en ciencia, tecnología e innovación tecnológica.

Adicionalmente, S/. 200,000 (un 0.14%) están dedicados al desarrollo y fortalecimiento de capacidades para la gestión de ciencia, tecnología e innovación tecnológica en materia de asistencia técnica en gestión de la ciencia, tecnología e innovación tecnológica a universidades públicas e institutos de investigación. Además, S/. 489,892 (un 0.33% del presupuesto está destinado a mantener en funcionamiento para las instituciones, una plataforma de gestión de la información de la ciencia, tecnología e innovación tecnológica, específicamente en: (i) recuperación, registro, sistematización y articulación de la información producida en ciencia, tecnología e innovación tecnológica; (ii) generación de información, vigilancia, análisis de información y priorización en ciencia, tecnología e innovación tecnológica, y (iii) apoyo para publicaciones en ciencia, tecnología e innovación tecnológica. También, S/. 23,695,424 (un 16.08%) están destinados a facilidades y desarrollo de la investigación, innovación y transferencia tecnológica, lo que se subdivide en: (i) incentivos para la inversión en ciencia, tecnología e innovación tecnológica; (ii) apoyo a proyectos de investigación en ciencia, tecnología e innovación tecnológica, y (iii) apoyo para la adaptación de tecnología y desarrollo de innovaciones tecnológicas. En lo referente a **Acciones Centrales** se cuenta con recursos destinados a: (i) planeamiento y presupuesto; (ii) conducción y orientación superior; (iii) gestión administrativa; (iv) asesoramiento técnico y jurídico y (v) acciones de control y auditoría.



Respecto a **Asignaciones Presupuestales que no Resultan en Productos**, se tiene: (i) S/. 1,518,708 (un 1.03%) en difusión de conocimientos científicos y tecnológicos; (ii) S/. 163,275 (0.11%) en obligaciones previsionales; (iii) S/. 3,543,493 (un 2.41%) en política de desarrollo científico y tecnológico; (iv) S/. 62,373,573 (un 42.33%) en proyectos, donde se encuentra el mejoramiento y ampliación de los servicios del sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación tecnológica. De acuerdo a lo previsto en la Ley N° 28303, Ley Marco de Ciencia y Tecnología, el CONCYTEC es la institución rectora del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación Tecnológica, SINACYT, integrada por la Academia, los Institutos de Investigación del Estado, las organizaciones empresariales, las comunidades y la sociedad civil.

Cabe anotar que el Primer Censo Nacional de Investigación y Desarrollo (I+D) que fue realizado en centros de investigación, dio cuenta de una significativa brecha para el Perú en inversión en I+D, en comparación a países de la región y de mayor profundidad, respecto a los pertenecientes a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

El estudio reveló que el Perú solo gasta el 0.08% del Producto Bruto Interno (PBI) en investigación y desarrollo, siendo esta cifra muy inferior a casos como el de Colombia (0.25 %), Chile (0.38 %) y México (0.54 %) por citar algunos ejemplos. En 2015, el gobierno federal gastó R \$ 37,1 mil millones en ciencia y tecnología (C&T). Eso significa 0.63% del Producto Interno Bruto (PIB). Del mismo modo, según el estudio, el Perú presenta solo 1 investigador por cada 5,000 personas de la Población Económicamente Activa (PEA). Así, el Perú está por debajo de sus pares de la región; es el caso que el número de investigadores por cada mil de la PEA en Brasil y en América Latina y el Caribe es más de 11 veces y más de 6 veces, respectivamente comparado con el país, refirió el Director de Investigación y Estudios del CONCYTEC⁶ en la presentación del estudio en mención.

Recientemente, en una publicación en el Diario Oficial El Peruano⁷, de fecha 30 de abril de 2019, el especialista principal de la división de competitividad e innovación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Gustavo Crespi, refirió que es necesario que El Perú incremente su inversión en investigación para lograr una mayor tasa de crecimiento sostenible en el tiempo. Señaló que diversos estudios a nivel países, han confirmado que hay una causalidad entre la inversión en investigación y desarrollo (I+D) con el crecimiento del producto bruto interno (PBI). Así, un estudio a nivel de los países de la OCDE de estas variables en los últimos 10 años, determinó que la inversión previa en



I+D impulsó la expansión del producto bruto interno. El Perú en la actualidad estaría invirtiendo el 0.12% del PBI, tanto del sector público como del privado, en investigación y desarrollo, pero debería estar invirtiendo entre el 0.7% y 0.8% del PBI.

Crespi refirió también que si se compara al país con Australia, Noruega y Finlandia, países que eran intensivos en recursos naturales en la década de los 70 en que registraban ingresos similares a los observados en el Perú de hoy, se constata que invertían cuatro o cinco veces más de lo que actualmente el Perú invierte. Cabe anotar que la inversión que el Perú realiza en investigación y desarrollo puede ser concordante con un modelo productivo impulsado por la inversión externa y la inversión física, el cual está próximo a alcanzar su tope y será necesario que pueda virar hacia un proceso de crecimiento por productividad, donde cobra especial relevancia la significativa elevación del porcentaje de inversión en I+D.

¿Y las autoridades peruanas de investigación, que dicen sobre el tema?

Para entender la realidad peruana sobre las investigaciones científicas, se realizó una encuesta vía e-mail con tres preguntas direccionadas a los vicerrectores de investigación de las principales universidades peruanas, en que se ha buscado conocer qué percepciones y criterios de análisis sustentan la toma de decisiones a nivel de las universidades del país en materia de: (1) la situación de las investigaciones científicas en el Perú al 2019; (2) la calidad de las publicaciones científicas en Perú en la actualidad, y (3) los desafíos de la universidad peruana en el siglo XXI, cuyos resultados se presentan en las líneas que siguen.

1.- Con referencia al **diagnóstico de la situación actual de las investigaciones científicas en el Perú**, el Dr. Horacio Barreda Tamayo, Vicerrector de Investigación de la Universidad Nacional de San Agustín (UNSA), comienza por hacer recordar al lector que la Investigación Científica tiene 3 Niveles de Producción que están interrelacionados entre sí: (i) Nivel 1, dado por la Investigación Básica, que genera Teoría (Artículos, Libros, Ponencias, Congresos, etc.). (ii) Nivel 2, con la Investigación Aplicada, la cual genera Propiedad Intelectual (Patentes, Derechos de Autor, etc.). (iii) Nivel 3, donde se encuentra la investigación para Desarrollo Tecnológico, que genera nuevos Productos (Bienes y Servicios que se comercializan y exportan).

A nivel de la *promoción desde la universidad peruana a la investigación científica*, el Dr. Barreda indica que los niveles correspondientes a la investigación básica y la investigación aplicada, se generan y se promocionan en todas las universidades y centros particulares de investigación del mundo. La Dra. Carmen Velesmoro,



Vicerrectora de Investigación de la Universidad Nacional Agraria La Molina (UNALM), alerta que, sin embargo, hace falta mayor uso de técnicas de vigilancia tecnológica para que la investigación sea innovadora. Por su parte, el Dr. Walter Estrada López, Vicerrector de Investigación de la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), considera que la promoción de la investigación científica por la universidad peruana es incipiente, aunque enfatiza que a partir de la ley 32220 hay un mayor impulso, sobre todo ha sido importante la implementación de los Vicerrectorados de Investigación. Así también, la Dra. Arlette Beltran, Vicerrectora de Investigación de la Universidad del Pacífico (UP), refiere que la generación de investigaciones científicas en el Perú recae en las universidades nacionales y privadas, así como en todos los centros de investigación y think tanks nacionales de prestigio. Resalta que, a partir de la Ley Universitaria, en el 2014, es que la investigación científica peruana se ha repotenciado.

Mientras tanto, la *promoción de la investigación científica por el sector empresarial del país*, en palabras del Dr. Barreda de la UNSA, el nivel correspondiente a la investigación para desarrollo tecnológico, se genera en las empresas. La Dra. Velesmoro de la UNALM, señala que hace falta crear un mayor vínculo de confianza con las empresas para trabajar juntos respetando los procedimientos y derechos de cada uno, en beneficio de universidad, empresa y Estado. Al respecto, el Dr. Walter Estrada de la UNI, precisa que la empresa privada aún no tiene casi ninguna incidencia en el desarrollo de la c&t en el país.

En lo concerniente al *apoyo presupuestario desde el Estado*, la Dra. Carmen Velesmoro de la UNALM, comienza por precisar que las investigaciones científicas en Perú se han incrementado en número y en calidad, con respecto a la situación hace unos diez años, ello gracias a la política de financiar proyectos a través de agencias del gobierno, que enfocan ciertos temas de interés para el país. Pero el Dr. Miguel Ángel Pinglo Ramírez, Director de la Escuela de Post Grado de Economía de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), agrega que la falta de recursos en la universidad pública peruana es notoria y específicamente se hace más visible en el ámbito de la investigación, cuando para dicho propósito se requiere no solo recursos monetarios, sino equipamiento, gastos de transporte, acceso a información de calidad, así como una serie de servicios necesarios para asegurar el desarrollo de los estudios.

Asimismo, el Dr. Walter Estrada de la UNI, señala que los fondos externos, tales como aquellos provenientes del FONDECYT e INNOVAPERÚ, se han incrementado y están ayudando mucho. Los fondos directos del Estado son aún muy bajos, aunque hay



esfuerzos esporádicos del MINEDU por mejorar la infraestructura de los grupos de investigación en la universidad. La Dra. Beltran de la UP, destaca que, a nivel estatal, el CONCYTEC a través del FONDECYT, se encuentra desarrollando líneas de acción que permiten a los investigadores peruanos trabajar de manera colaborativa y multidisciplinaria con pares nacionales e internacionales, generando una internacionalización de la investigación.

2.- Respecto a **la calidad de las publicaciones científicas en el Perú de hoy**, desde la *perspectiva del aporte de la investigación científica nacional a la ciencia*, el Dr. Barreda de la UNSA, refiere que las publicaciones científicas en Perú en la actualidad, no son significativas. Al respecto la Dra. Carmen Velesmoro de la UNALM, enfatiza que el Perú es uno de los países que tiene menor visibilidad en publicaciones científicas internacionales, de calidad reconocida, con respecto al mundo y a América Latina. Precisa que, en la UNALM, se impulsa que los investigadores publiquen en revistas internacionales, con revisión por pares; sin embargo, temas como el idioma inglés y la poca cultura de redacción científica entre los estudiantes de pregrado, posgrado y profesores universitarios hacen que el avance sea muy lento, como considera que sucede en todas las universidades.

El Dr. Estrada de la UNI, coincide en que en el Perú aún es muy baja la producción científica, por ello lo primero es incrementar el número de ellas estimulando a los investigadores y lograr una masa crítica de investigadores. Tiene que haber un apoyo continuo para ir posicionando la investigación como actividad relevante en las universidades, sobre todo consolidando los Programas Doctorales. Por su parte, la Dra. Beltran de la UP, profundiza afirmando que las universidades y los centros de investigación deben poseer un carácter interdisciplinario para producir conocimiento original valioso sobre la realidad nacional e internacional, generando propuestas de cambio.

Aplicabilidad de la investigación científica a nivel de los diversos sectores de la economía. En opinión de la Dra. Arlette Beltran de la UP, con el propósito de generar alternativas originales que puedan materializarse en políticas para el desarrollo, es necesario contar con diversas áreas de investigación que evalúen ideas y contribuyan al desarrollo y entendimiento de los procesos sociales, culturales, económicos y políticos mediante proyectos de investigación, publicaciones científicas o libros. La difusión del conocimiento y la inversión de recursos en la investigación son temas primordiales para el Perú del XXI.



En esa línea, el Dr. Miguel Pinglo de la UNMSM considera que la investigación es una fuente importante para la formulación de una serie de políticas públicas y leyes que son necesarias para brindar el debido soporte en la formulación de programas y planes de desarrollo, sin embargo en la praxis ello no necesariamente ocurre debido a que gran parte del marco normativo se formula a partir de propuestas legislativas las mismas que no necesariamente se respaldan en estudios técnicos e investigaciones sectoriales aplicadas.

En referencia a las publicaciones científicas de nuestro país en la actualidad, el Dr. Barreda de la UNSA, afirma que su aplicabilidad a nivel de los diversos sectores de la economía es casi nula. En cambio, el Dr. Estrada de la UNI, sostiene que las publicaciones científicas son aportes al conocimiento, y no son para buscar aplicación inmediata, son a mediano y largo plazo. Por su parte, la Dra. Carmen Velesmoro de la UNALM, refiere que también hace falta una política de difundir en revistas o periódicos los resultados de la investigación

n con un lenguaje no tan científico y que pueda llegar a los usuarios de las tecnologías.

3.- En relación a los **desafíos de la universidad peruana en el siglo XXI**, la Dra. Arlette Beltran de la UP, señala que las universidades peruanas deben apostar por la creación de conocimiento original y multidisciplinario que pueda evaluar o proponer políticas que beneficien a la sociedad, a la región y al mundo. Para ello es relevante apostar por la creación de producciones académicas originales por parte de los investigadores, la promoción de sus obras y publicaciones, y el desarrollo de nuevos investigadores. Dicho trabajo se evidenciará en la calidad de sus producciones científicas y darán alternativas políticas, sociales, culturales y económicas que conduzcan al buen desarrollo del país.

El Dr. Estrada de la UNI, propone: (i) Consolidar los programas doctorales en c&t con estudiantes a tiempo completo y con un programa integral de becas, sobre todo en las universidades públicas. (ii) Reforzar la cantidad y montos de FONDECYT e INNOVAPERÚ para los concursos de proyectos en c&t, promoviendo principalmente las tesis de maestros y doctorantes de las universidades, sobre todo públicas. (iii) Mejorar el equipamiento e infraestructura para las actividades de investigación, con fondos del Estado. Así mismo dar salarios decentes a los investigadores, (iv) internacionalizar la investigación, enviando estudiantes a universidades de prestigio; reforzando los doctorados cooperativos del país (un tiempo en el Perú y otro en una universidad



extranjera de prestigio); haciendo proyectos conjuntos con investigadores de universidades extranjeras de primer nivel.

La Dra. Velesmoro de la UNALM, considera como desafíos de la universidad para el siglo XXI, (i) en primer lugar sería incrementar la cultura de investigación de calidad, con proyectos financiados por diferentes entidades nacionales e internacionales, empleando métodos estandarizados, en laboratorios con procesos certificados y equipamiento calibrado, con el fin de lograr publicaciones científicas en revistas nacionales o internacionales reconocidas por su calidad. (ii) de otro lado también es un reto ganar la confianza de la empresa para involucrarla en la investigación, de tal manera que muchos problemas puedan ser resueltos en el país.

Desde la perspectiva del Dr. Miguel Pinglo de la UNMSM, la implementación de la Ley Universitaria 30220 es un primer paso, mas esta debe estar acompañada con otras medidas de desburocratización de la administración y una mejora gradual en la simplificación de los procedimientos administrativos los mismos que a su entender son excesivos sobre todo cuando se trata de obtener los grados académicos (situación opuesta a lo ocurrido en las Universidades Públicas). Por su parte el Dr. Barreda de la UNSA, presenta a continuación los desafíos de la universidad del siglo XXI: a) iniciar el proceso de convertirse en universidades de investigación (en vez de ser universidades de sólo formar profesionales), b) invertir mucho más dinero en investigación en las universidades públicas con partidas específicas otorgadas por el Estado. Las universidades privadas con el 50% de sus beneficios anuales, en ambos tipos de universidades la inversión, debe ser por medio de fondos concursables, evaluados por pares externos, c) hacer convenios de cooperación técnica internacional, con universidades referentes. Para hacer co-investigación de alto impacto y formar Investigadores en la práctica, d) formar y trabajar en redes para ser más eficientes, e) crear o implementar parques científicos – tecnológicos para contribuir al desarrollo tecnológico de las empresas, f) establecer que las investigaciones universitarias, con fines de titulación profesional y posgrado, sean presentadas en las formas (según especialidades) de: artículo en revista indexada de impacto, patente de invención, libro o capítulo de libro, evaluado por pares externos, deben ir desechando la forma obsoleta de tesis (para la presentación de sus investigaciones).

Precisiones de la recogida de información:

La encuesta elaborada por Aguiar y Romero, ha sido aplicada a 11 universidades, de las cuales son públicas un 81.8% en tanto que el restante 18.2% son privadas. De las



universidades encuestadas, seis se encontraban ubicadas en Lima y Callao (54.5%), en tanto que cinco pertenecían a ciudades del interior del país (45.5%).

De las 11 casas universitarias que fueron encuestadas, se recibió respuesta de cinco de ellas (un 45.5%), en tanto que el restante 54.5% no respondió a pesar de las acciones de seguimiento vía e-mail y telefónica que se efectuaron entre los meses de setiembre y octubre últimos. Las universidades que dieron respuesta a la encuesta, a nivel de Lima y Callao representan el 36.4% del total de universidades encuestadas, en tanto que las universidades del interior del país que dieron respuesta a la encuesta aplicada, constituyen solo el 9.1% del total de instituciones universitarias a las que se aplicó la encuesta.

Si se expresa el número de encuestas respecto a su aplicación a autoridades universitarias que tienen peso en el universo de la investigación y el poder de decisión, además de impulsar los cambios indicados por ellos como necesarios al desarrollo del país, se tiene que solo cinco (el 41.7%) de dichas autoridades, dieron respuesta a la encuesta. De las mencionadas autoridades, 11 eran Vicerrectores de Investigación (91.7%), en tanto que uno de ellos se desempeñaba como director de la Escuela de Post Grado en la Facultad de Economía, cuya participación en la encuesta aplicada, no permitió que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, co-organizadora y sede del congreso Internacional ALAS Perú 2019, quede fuera de la voz universitaria en el marco de la presente investigación.

Con relación a la respuesta del Vicerrector de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la medida en que no aporta a la presente investigación se ha cuantificado como “no respondida”, debiendo precisar que el Dr. Aldo Italo Panfichi Huaman, a través de su secretaria refirió que estaría saliendo de viaje el 27/09/2019, por lo que presentó sus disculpas por no poder dar respuesta a la encuesta de 3 preguntas, ofreciendo colaborar en futuras publicaciones similares con la investigadora Aguiar.

¿Puede una persona con discapacidad visual llegar a ser investigador científico?

La persona con discapacidad visual cuya experiencia hacia la investigación se presenta a continuación, es Lourdes Romero, co-autora del presente artículo, quien es Licenciada en Economía y, entre otros logros académicos, culminó estudios de Maestría de Economía con mención en Finanzas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, ocupando el primer lugar en el orden de méritos entre 22 estudiantes sin discapacidad. Lourdes había ocupado también el primer lugar en rendimiento académico en los



estudios de pre-grado que cursó en la Universidad Católica “Santa María” de Arequipa, obteniendo una felicitación del Jurado tras la respectiva sustentación que le permitió la obtención del título profesional de Economista. Tras más de 25 años de ejercicio profesional, actualmente la Economista Romero se desempeña como analista de Seguimiento en la Gerencia de riesgos del Banco de Desarrollo peruano donde labora hace más de 15 años, posición laboral a la que no han podido llegar otros de sus pares con discapacidad visual. Estos importantes logros académicos y laborales, per se, no significaban que ella estuviera preparada para la investigación, dado que las universidades en el Perú contribuyen al engrosamiento del contingente de profesionales del mercado laboral, pero no necesariamente forman a sus alumnos en investigación, como afirma Figueroa 2013.

A lo largo de su vida personal, familiar, académica y profesional, Lourdes tuvo varios indicios de las abismales diferencias entre un profesional promedio y un profesional que había sido formado en investigación, entre los que a manera de ejemplo citamos un par de ellos: (1) En el Centro Empresarial en que hasta agosto de 2017, daba asesoría a empresarios de la MYPE, Lourdes tuvo oportunidad de conocer entre muchos otros interesantes profesionales, a un ingeniero mecánico que en varias ocasiones le solicitó asesoría para la venta comercial de productos innovadores que operaban con fuentes energéticas renovables y magnéticas y al consultarle sobre qué lo motivó a incursionar en la innovación y mejora tecnológica, dicho ingeniero le respondió que él había realizado estudios en México, donde desde sus estudios de pregrado lo formaron y por ello la investigación era parte de su día a día. (2) Otro indicio clave en la vida de Lourdes, fue que cuando el último de sus hijos presentó anemia severa congénita, por más de un año, médicos pediatras y hematólogos de prestigias clínicas de la ciudad de Lima en Perú, le estuvieron realizando estudios para diagnosticar el origen de dicha anemia, hasta que al no encontrar el origen de esa anemia persistente los mismos médicos le sugirieron ubicar a un hematólogo investigador, contactando a un Médico del Hospital Cayetano Heredia, quien en pocos días encontró que su hijo tenía Aplasia Medular de Serie Roja, también conocida como Anemia de Diamond Blackfand, cuya prevalencia era entre 1-2 casos en cada seis millones de personas.

Es preciso anotar que el reconocimiento de las capacidades de una persona con discapacidad no se da desde el momento de conocerla porque por un sesgo cultural, generalmente suele ponerse el foco en las limitaciones de la persona y no se busca determinar su potencial, y si sirve de atenuante al lector por las dudas y preguntas que le surgirán, o al entorno de Lourdes conformado por sus colegas, sus maestros



universitarios de pre y post grado, o por sus compañeros de estudios y trabajo, e incluso por quienes tuvieron que decidir si contratarla, asignarle responsabilidades o promoverla en los ámbitos laboral, y académico, es conveniente enfatizar que si la llegada de un hijo con discapacidad es toda una sorpresa incluso para los padres que tienen que incorporar en sus aprendizajes inherentes, aquellos vinculados a criar adecuadamente hijos con discapacidad, necesariamente la cercanía de una persona con discapacidad siempre es un desafío. De otro lado, dado que para el ejercicio de su profesión, Lourdes no tuvo la exigencia de ser investigadora, por lo que más bien al trabajar en empresas de reconocida trayectoria, una de ellas en el ámbito de las finanzas, tenía la percepción de que los procesos, procedimientos y metodologías estaban adecuadamente elaborados, pero luego fue que aprendió que su entorno social, económico, ambiental, laboral y cultural, eran el locus de sus observaciones, donde se encontraban diferentes elementos para realizar los diagnósticos y tanto la formulación como la ejecución de sus investigaciones. Es a partir de este momento que cobra relevancia el encuentro de las autoras del presente artículo en la temática de investigación que nos ocupa, porque Lourdes la profesional con discapacidad había tenido muchas conquistas en el ámbito personal, profesional y académico que se ha detallado someramente por cuestiones de espacio y enfoque, pero sus avances en materia de investigación estaban apenas a nivel de aproximación por exigencia académica.

Sucedió que en las universidades donde la coautora efectuó estudios de licenciatura y de post grado, ninguno de sus docentes pudo identificar, desarrollar y acompañar su capacidad de asombro, sus talentos para la investigación, su avidez por seguir aprendiendo y descubriendo nuevas cosas, nuevas perspectivas de la realidad y de niveles más profundos de conocimiento, canalizando su persistencia para el meticuloso análisis y para alcanzar los objetivos trazados. Su amistad con la investigadora Aguiar, fue el catalizador determinante para que se pusiera en marcha el proceso que hoy viene consolidando a Lourdes en la investigación, quien cuenta con el apoyo de una compañera experimentada en la investigación y publicación en el ámbito nacional e internacional, cuya experiencia y probadas capacidades le permitieron descubrir sus talentos para la investigación, lo que convalida lo afirmado por Oyola (2015), cuando señala que los profesores de investigación deben tener experiencia en la investigación y haber efectuado publicaciones según se considera, en revistas indexadas e indizadas por lo menos con cinco años de antigüedad; así como lo señalado por De Paz que fue entrevistado por Molina (2016) respecto a la importancia de que el estudiante esté preparado para la aplicación de sus conocimientos y capacidades de investigación en



el plano de su quehacer laboral, en lo cual cumple un rol de vital importancia un docente experimentado.

En el proceso de involucramiento en el quehacer de la investigación, Aguiar, fue guiando a Lourdes en el paso a paso, desde enseñarle a preferir la lectura de documentos fuente, hasta desarrollar su capacidad crítica y propositiva en cada tema investigado. Lourdes durante la entrevista se apresura a señalar: “Mi quehacer profesional tiene un antes y un futuro expectante, desde que conocí a la investigadora Adriana y accedí al cúmulo de conocimiento con el que generosamente ha obsequiado mi quehacer profesional y académico con miras a la superación.”

Entre aquello que Lourdes valora mucho, se encuentra la sinceridad de su compañera, para comentarle sus avances, aquella dedicación y paciencia para transmitirle información y conocimientos, con gran creatividad acorde a su discapacidad visual, apoyando sus planes de crecimiento personal, laboral y académico. Adriana, que fue formada en investigación durante sus estudios en las universidades públicas brasileñas como las Federales de Rio de Janeiro y Niterói y la del Estado de RJ, está dotada de una capacidad innata para transmitir la riqueza cultural y profesional que adquirió con esfuerzo, pero en este caso, enfocada hacia los intereses de la profesional con discapacidad, a su contexto, sus propias percepciones y sus expectativas; bajo claros objetivos que contribuyan a que pueda desarrollar capacidades de autonomía intelectual para consolidarse como una profesional de valía.

Después de escribir un artículo vinculado a la transformación digital del Banco de Desarrollo donde labora y, otro artículo sobre el transporte que aún está en el tintero, habiendo acogido la invitación de Adriana que por lo descrito en las líneas precedentes, encontró potencial para que Lourdes participe en un evento internacional, donde Romero se encargaría de la elección de la línea temática y grupo de trabajo; así, el sometimiento y aprobación del presente artículo en el marco del Congreso Internacional ALAS Perú 2019, es una evidencia de la progresiva consolidación de Lourdes como investigadora. Las experiencias y el proceso de consolidación en el ámbito de la investigación aquí descritos, permiten que Lourdes pueda aspirar en un plazo no muy lejano, a poder conquistar un sitio en la historia, como lo hicieron personalidades admirables como Louis Braille, John Forbes Nash, Frida Kalho, Ludwig van Beethoven y Stephen Hawking, quienes, venciendo las adversidades y la discapacidad, han legado a la humanidad referentes de éxito, sustentados en el esfuerzo y la perseverancia.



(In)conclusiones

Es frecuente la equivocada disociación del binomio teoría y práctica, dos dimensiones inseparables de la realidad, dado que las teorías son la reconstrucción del movimiento de lo que es real en el plan ideal, buscando conservar en la representación las tendencias del movimiento de la realidad, aunque ambas caminen algo desacompañadas, ya que la realidad ocurre en tiempo real y solo después es que se puede producir teorías sobre sus fenómenos. En este sentido, se hizo una revisión bibliográfica buscando fundamentar teóricamente los hechos de la realidad en lo que sea la cultura universitaria en la dimensión investigación, ya que, según los autores, la investigación y el desarrollo de conocimientos que permitan la solución de problemas de la realidad es papel de las universidades, principalmente las universidades públicas.

Para construir nexos entre realidad y teoría, se realizó una encuesta a las autoridades del Perú en el ámbito de las investigaciones, cuyos resultados indican precisamente lo que dicen los teóricos sobre el tema, lo que es preocupante, ya que no se logra desarrollo sin investigación, ni investigación capaz de producir desarrollo para el país, si la investigación no posee un rol cuya importancia haga que los responsables de ello en todas las esferas de poder sean factor de cambio de manera de producir disrupción en la cultura universitaria peruana.

Muchas preguntas que surgieron a lo largo de esta investigación quedaron sin respuestas por el escaso tiempo, la falta absoluta de recursos y demás factores que obstaculizan el desarrollo óptimo de la capacidad del equipo que lo propuso y lo desarrolló. Quedan para una próxima oportunidad ya que la rueda de la vida no deja de girar por estos detalles casi imperceptibles. ¿Habría alguna relación intencional entre el restringido apoyo que menciona Oyola (2015) con el fuerte mercado de tesis identificado por tales autores? ¿Sería posible que la identificación de los ofertantes de tales servicios (compra-venta de tesis) pudieran indicar si hay alguna relación con lo que dice Oyola (2015) sobre el restringido apoyo que los estudiantes pueden recibir de sus docentes de investigación, así como de sus asesores de tesis, ya que uno actúa activamente justamente donde el otro actúa con debilidad? ¿Los software anti plagio están disponibles en las universidades o es un universo inaccesible a los docentes?

Moreno et al., (2013), concluye que es necesario un estudio a profundidad del mercado informal de elaboración de tesis, debiendo la SUNEDU y las universidades, implementar políticas eficaces de detección y sanción de las transgresiones éticas señaladas, tanto por sus implicancias para el aporte científico de las investigaciones, como por las



consecuencias impredecibles que podrían generarse en el ejercicio profesional de los tesisistas, así como con la aplicación de las conclusiones a que arriben en cuestiones vinculadas a la gestión de la salud individual o colectiva o mismo en las demás áreas de la ciencia.

Pudiera el cambio en la cultura universitaria alterar la práctica, volviéndola en praxis y de esta manera la realidad transformada cambiaría a un futuro cercano la cultura en la dimensión investigativa y por ende la teoría que por ahora expresa lo que es real, haciendo posible que tanto estudiantes como profesionales con o sin discapacidad puedan acceder a las condiciones materiales y espirituales para aportar al desarrollo del país frente a lo que cada quien posee como potencia.

Notas

1 Investigadora científica especialista en canon minero y petrolero en su relación con los fondos públicos. Licenciada en Servicio Social por la UFF, Magíster en Servicio Social por la UERJ y doctorante en Servicio Social por la UFRJ y doctorante en Gestión económica Global por la UNMSM.

2 Economista de banca de desarrollo e inversión; investigadora científica; con estudios de Maestría en Finanzas, Primer Puesto en el Orden de Méritos de la Promoción 2016 – UNMSM.

2 <https://dle.rae.es/?id=BetrEjX>

3 <https://ocw.unican.es/mod/page/view.php?id=800> acceso en: 7 set. 19

4 <https://bit.ly/3mPNfrn> . Acceso en 18 agosto 2019

5 <https://bit.ly/2RYSnLH>

6 <https://bit.ly/3429aD8>

Referencias bibliográficas

Moreno Loayza, Oscar; Mamani Quispe, Patricia, y Mayta Tristán, Percy. Compra y Venta de tesis Online: Un Problema por Controlar. Cartas al Editor. SCImago Journal & Country Rank. Vol. 30 (2). 2013. Disponible en: <https://bit.ly/33XJsQ9>. (consultado el 07/09/2019)

UNAM. ¿Qué es una tesis? Seminario de Ingeniería Eléctrica-Electrónica FI-UNAM <https://bit.ly/369w65Z>. 15 Octubre de 2019

Oyola García, Alfredo Enrique. El asesor de tesis (carta). Acta Médica Peruana, Vol. 32. Lima, 2015. Disponible en: <https://bit.ly/2FRWpDm>. (Consultado el 07/09/2019)



Chauí, Marilena. Cultura y Democracia. En publicación: Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano no. 8. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Mayo 2008 Disponible en: <https://bit.ly/3j5kgOa>.

Molina, Natalia. El Negocio de las Tesis: ¿Cuánto te Cuesta, Cuánto te Vale? Artículo periodístico publicado en el Diario El Comercio. Lima, febrero de 2016. Disponible en: <https://bit.ly/3cwFPVb>. (Consultado: 07/09/2019)

Tylor, Edward B. Cultura primitiva i Los orígenes de la cultura EDITORIAL AYUSO Reimpreso de Edward B. Tylor, Primitive Culture (Londres: J. Murray, 1971). <https://bit.ly/33YBjv0>, <https://bit.ly/2FSQKgl>, <https://bit.ly/3i7un3w>, <https://bit.ly/346dKAY>.



La praxeología de la Educación Superior, Uniminuto referente en Latinoamérica

Jeimmy Camila Martínez Aguirre

Resumen

El presente análisis documental y de contexto, aborda los diferentes modelos y enfoques educativos en Colombia, describe el modelo de Uniminuto como una estrategia de formación que promueve la transformación de comunidades, especialmente las que merecen mayor atención por sus condiciones de vulnerabilidad. La praxeología es o pretende ser “una disciplina sobre los diferentes modos de actuar: una teoría, un discurso reflexivo y crítico, (λογος) sobre la práctica, sobre la acción sensata, de la cual se busca el mejoramiento en términos de transformación, pertinencia, coherencia y eficiencia.” (Juliao, 2002: 46). Así entonces, siendo la educación una de las mejores formas de consolidar el desarrollo de los pueblos y disminuir las brechas de pobreza e inequidad, este modelo se constituye como transgresor y subversivo en tanto convoca a la práctica en función del servicio a la sociedad, haciendo un llamado al pensamiento crítico, el empoderamiento local y el impacto global.

En este orden de ideas, existen diferentes formas de ofrecer educación de Calidad en Colombia, sin embargo, el modelo de Uniminuto, se destaca de los demás, por la innovación social que promueve (teniendo el único parque de innovación social del país), un enfoque hacia la paz y el desarrollo sostenible y la posibilidad de cambiar la mentalidad de sumisión por una de emprendimiento y desarrollo integral.

Palabras claves

Praxeología, educación superior, transformación social, innovación y emprendimiento.

La pedagogía, a través del tiempo, ha venido realizando esfuerzos en pro de consolidar mejores procesos de enseñanza y aprendizaje y bajo este marco los modelos pedagógicos han cobrado relevancia puesto que se constituyen en el marco general para los procesos institucionales de transferencia de conocimiento, enseñanza y aprendizaje significativo. Autores como Barberousse-Alfonso, Vargas-Dengo y Corrales-Bastos (2017) al abordar el tema de la actualidad y vigencia socioeducativa con el propósito de enfrentar los retos de los modelos educativos contemporáneos en ámbitos formales y no formales han planteado y discutido las áreas estratégicas de conocimiento y su división proponiendo que deben existir formatos pedagógicos más



flexibles y alternativos propiciadores de equidad educativa y el abordaje de la diversidad con el fin de rescatar la experiencia para la formación y su acción socioeducativa transformadora.

Ortiz, Sánchez y Sánchez (2015) plantean que la educación en la que están inmersos los estudiantes se puede marcar desde dos perspectivas: una racionalista, dogmática, mecanicista, reduccionista o fragmentaria; y la otra socio-crítica, dialéctica, compleja, holística, ecológica o configuracional, y estas perspectivas son las que modelan su proyección en la generación de transformaciones sociales. Por su parte, Rosique (2016) plantea que un modelo debe tener en cuenta

la transversalidad dirigida a la formación de individuos con autonomía morale intelectual, capaces de comprometerse con su propio desarrollo y el de su comunidad. Un currículo inclusivo, que proporcione oportunidades para que cada uno desarrolle las destrezas, actitudes y valores esenciales, en donde se reconozcan y respeten las capacidades, necesidades e intereses de todos. Lo que será también una ruta que contribuirá a la consolidación de una cultura de paz (p.61).

A lo anteriormente dicho, se debe sumar el aspecto tecnológico, y esto va de la mano con los cambios que tanto estudiantes y docentes universitarios vienen atravesando en la actualidad desde la implementación de las nuevas herramientas de información y comunicación y que han servido de medio para cumplir los objetivos educativos que son una responsabilidad compartida. Al respecto Vera (2015) menciona que “los espacios virtuales de aprendizaje (EVA) han revolucionado los procesos de enseñanza y aprendizaje con la explotación de sus múltiples posibilidades que indudablemente ofrecen una alternativa a los modelos pedagógicos tradicionales”, propone, por ejemplo, la creación de laboratorios virtuales con un enfoque metodológico que apunta hacia la creación de un modelo pedagógico basado en el protagonismo del estudiante colocado en situaciones o experiencias de aprendizaje que más allá de que son experimentos, lo hacen interactuar con hechos o fenómenos cuya simulación es lo más parecido a la realidad, lográndose una mayor concentración en la actividad provocada por el nivel de compromiso que el sentido de presencia logra al involucrar su transportación psicológica (p.40).

Los antecedentes referidos permiten dar cuenta de los diferentes factores y perspectivas a tener en cuenta en el abordaje de modelos pedagógicos institucionales, los cuales, se instauran con el propósito de consolidar procesos de enseñanza y aprendizaje.



El caso concreto de abordaje de esta ponencia tiene que ver con el contexto colombiano, particularmente refiriendo a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, institución de educación superior que abre sus puertas en enero de 1992 con 240 estudiantes en la ciudad de Bogotá. Para el año 2017 se contó con cerca de 170.000 estudiantes en mas de setenta municipios, contando con programas en todas las áreas del conocimiento bajo las modalidades: presencial, distancia tradicional y virtual, en los niveles de pregrado y posgrado.

En UNIMINUTO el modelo pedagógico que se ha institucionalizado es un modelo educativo universitario basándose en tres pilares fundamentales que son: el desarrollo humano, la responsabilidad social y las competencias profesionales, los cuales se entrelazan a través tres procesos: cognitivo, investigativo y de realización personal.

Para ello ha adoptado un enfoque pedagógico praxeológico que integra el saber (teoría) y la práctica (praxis) mediante un proceso reflexivo que parte del análisis crítico de las prácticas y experiencias de cada persona o comunidad, llevándolas a integrar su(s) proyecto(s) de vida personal y profesional, a un proyecto de transformación de la sociedad. (UNIMINUTO 2014, p, 65)

Referencias bibliográficas

Barberousse-Alfonso, P., Vargas-Dengo, M. & Corrales-Bastos, P. (2017). Formación docente inicial y acción socioeducativa: Construyendo una propuesta de implementación del Programa Maestros Comunitarios (PMC). *Revista electrónica Educare*, 22(1), 1-21.

Ortiz, A., Sánchez, J. & Sánchez, J. (2015). Los modelos pedagógicos desde una dimensión psicológica-espiritual. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15), 183-194.

Rosique, R. (2016). Formación artística universitaria, otras opciones. *Pensamiento, palabra y obra*, (15), 52-63.

UNIMINUTO (2014). Proyecto Educativo Institucional del sistema. Corporación Universitaria Minuto de Dios: Bogotá.

Vera, M. (2015). El contexto virtual en la educación superior. Una propuesta metodológica. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (15). 35-41.



Bolhas sociais, educação em direitos humanos e a polarização das informações

Jackson William Pluskota¹
Thais Cristina dos Santos²
Nei Alberto Salles Filho³

Resumo

A mídia é o espaço de intensos embates políticos e ideológicos, dos quais divergentes ou não, são importantes mecanismos para a discussão sobre a Cultura de Paz (CP) e Direitos Humanos (DH) como construções necessárias para a perpetuação da justiça social e a dignidade humana, dos quais, transpassam a Universidade, alcançando de forma “menos formal” a população, possibilitando a criação de “polarizações de informações e bolhas sociais. Desta forma, partindo da ideia de “bolha social”, este artigo, objetiva apontar a importância da EDH como uma educação extramuros, para a construção de uma educação crítica extramuros para a Paz e os DH. A metodologia utilizada foi à pesquisa qualitativa e bibliográfica, para apresentar como ocorre a polarização das informações e a construção da bolha social pela lógica algorítmica. Considera-se que no contexto do avanço das tecnologias, as mídias são os espaços de maior acessibilidade das informações, das quais, necessitam de atenção, para que, a informação ao público, torne-se crítica e humanizada. Compreendendo que o mundo tecnológico, não permite mais a humanidade realizar suas vidas em um único bloco isolado, pois, todos, estão conectados com tudo, principalmente após a criação da internet, logo, a mesma necessita ser compreendida como um ecossistema, que como qualquer outro, necessita de um equilíbrio entre os usuários, as empresas e o próprio governo (PLUSKOTA et al, 2018) somados a uma educação crítica em DH que permita a construção de uma cultura de paz e respeito tanto dentro da Web quanto para a própria vida além da cybernet.

Palavras-chave

Polarização; Direitos Humanos; Algoritmos; Educação; Bolhas Sociais.

Direitos humanos e o plano nacional de educação em direitos humanos

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos bem como a Declaração Universal dos Direitos Humanos destaca sobre a importância da atenção à dignidade humana (POMA, 2002), isto é, a noção de que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação umas



às outras com espírito de fraternidade” em seu artigo primeiro. Logo, pode-se perceber que esta não é uma simples colocação e sim uma busca pela construção de um novo pensamento e uma nova cultura.

A dignidade que tem cada ser humano é justamente o que nos serve para reconhecer a cada um como um ser único e irrepetível. Diferentemente das coisas, que podem ser substituídas, ou compradas, o ser humano não tem preço, tem dignidade (POMA, 2002, p. 22).

Então, é pelo reconhecimento de que todos são iguais, que todos, devem compreender também que possuem diferenças, particularidades, trajetórias de vidas diferentes, mas que estão interligadas. Por esta razão a necessidade da discussão de Flowers (1998) sobre a educação intramuros e extramuros (Freire__), do qual é possível o estímulo do desenvolvimento humano, dando suporte para pensar e compreender o contexto político e social, a conjuntura em que se encontra e a assunção da alteridade enquanto ser humano na defesa dos direitos de todos. E por meio deste precisamos, que segundo Poma (2002) assumir os DH como um humanismo de reconhecimento, isto é,

[...] reconhecer a vulnerabilidade de todos os seres humanos como seres mortais e especialmente aqueles mais expostos à dor e ao sofrimento. Desta maneira, os direitos humanos operam como a consciência ética da vulnerabilidade humana, sobretudo quando ela é levada a limites inimagináveis de violência de uns contra os outros. Dali, os direitos humanos aportem a uma “unificação da universalidade dos sofrimentos” (Poma, 2002, p. 149).

Logo, pode-se perceber que discutir os direitos humanos, não se refere a pensar a bondade humana e sim a alteridade humana quanto uma ação ativa e deliberativa da sociedade (Brasília, 2013). É por este pressuposto que se acredita necessidade da discussão da Educação em Direitos Humanos extramuros até as mídias sociais. Compreender que Educação em Direitos Humanos, vai além da sala de aula e suas quatro paredes.

Logo, compreender os Direitos Humanos, exige-nos partir do princípio de que os DH são direitos atribuídos a qualquer pessoa humana pela simples condição da sua existência. Isto é, uma construção legal que tem como eixo “fundamental a dignidade da pessoa humana, visando o integral desenvolvimento de seu potencial criador enquanto cidadão crítico e consciente de seus deveres e direitos” (Brasil, 2013, p. 16).

Contudo, o reconhecimento dos direitos humanos é relativamente recente no mundo, sendo gradativamente construído, e principalmente, de diferentes formas, em cada



sociedade, em contextos permeados por desigualdades e barbáries que marcaram a dignidade da vida humana, como a Primeira e Segunda Guerra Mundial, o Holocausto, e milhares de mortes por guerra, por fome e abandono entre outros. Quer seja por questões ideológicas, de gênero, de raça em fim, por construções históricas de diferenças, sem justificativas humanas. Tais situações motivaram, como resposta, a constituição da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, pela Organização das Nações Unidas, que versou em seu primeiro artigo que: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 também institucionalizou os direitos humanos em seu texto, destacando a cidadania e a dignidade da pessoa humana como princípios fundamentais do país e, a partir daí, aderiu a vários outros instrumentos globais e regionais de proteção dos direitos humanos. Contudo, é de grande relevância destacar que o Brasil continua situado entre os países que apresentam elevados índices de desigualdade social e econômica que priva, cotidianamente, muitos humanos do acesso aos seus direitos. Por esta razão, que neste cenário, é de extrema importância que sejam pensadas formas de intervenções que auxiliem na superação dessa realidade e/ou na minimização das suas consequências e porque não, por meio da divulgação de sua existência e dos planos que tem como objetivo, contribuir com a sua implementação? É por esta razão que se segue abaixo uma breve ponderação sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Plano nacional de educação em direitos humanos e a educação e mídia

Englobando a perspectiva da DUDH, a Educação em Direitos Humanos surgiu como proposta de Política Pública por meio da publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDEH em 2003. Por esta, se consolidou especialmente a partir das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, orientando as práticas e as funcionalidades da Educação em Direitos Humanos em todos os setores da educação desde 2012. A Educação em Direitos Humanos concebe a possibilidade de interação entre as diferentes áreas do conhecimento visando instigar a reflexão e capacitar os indivíduos para a compreensão e intervenção na realidade em que estão inseridos. E é por esse motivo que a deve ser problematizadora, geradora de conhecimento e de conteúdos condizentes com as demandas da sociedade.

A EDH segundo a Organização das Nações Unidas são buscas pelo treinamento, pela disseminação e informação sobre a necessidade da criação de uma cultura universal de



direitos humanos. Estas buscas deveriam se realizar por meio do fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano. Bem como pleno desenvolvimento da personalidade humana e do senso de dignidade, da promoção do entendimento, da tolerância, da igualdade de gênero e amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos e da possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre; (e) ao fomento às atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (ONU, 1997, s/p).

Assim, a EDH direciona a atuação objetiva na orientação de crianças, jovens e adultos para que assumam alteridade enquanto cidadãos, fazendo com que reconheçam seus direitos e auxiliem os demais no exercício dos seus os direitos, bem como disseminando a cultura do respeito entre as pessoas e as suas diferenças. Ao contribuir para o estabelecimento de um ambiente saudável no quais valores como o respeito, a justiça, a igualdade e a solidariedade entre as pessoas prevaleçam.

Logo, compreendendo a conjuntura brasileira, o processo de globalização, não se pode negar que este, é um processo complexo e árduo, contudo, não impossível. Assim, seguindo pelo processo de globalização, pode-se encontrar um mediador a esta discussão, tanto para a disseminação de valores humanos, quanto de estigmas e estereótipos contra os mesmos, isto é, a mídia. Assim, é pelo Tópico V do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que parte-se a presente reflexão, de modo que, não se pede negar que os meios de comunicação são “constituídos por um conjunto de instituições, aparatos, meios, organismos e mecanismo voltados para a produção, a difusão e a avaliação de informações destinadas a diversos públicos” (Brasília, 2007, p. 53).

Por sua vez, a mídia é segundo o PNEDH espaços de intensos embates políticos e também ideológicos. Divergentes ou não, são embates importantes para a discussão dos DH e da construção de uma Cultura de Paz e DH. Pois, enquanto sociedade, ainda há a necessidade de desconstruir o modelo de sociedade individualista, não democrática e não solidária, por meio de processo de educação crítica e reflexiva. Logo, para sua construção, a mídia, é um espaço inegavelmente fértil. Por fim, é por este pressuposto, que segue-se a reflexão, de como os algoritmos poder inferir na polarização de opiniões, direcionando determinados temas e assuntos moldadores de opiniões. Partindo da ideia de “bolha social”, este trabalho, segue a linha multidisciplinar, com a finalidade de caminhar por áreas adversas apontando a contribuição de cada disciplina para a tão



sonhada construção da cultura da Educação para Paz e para os Direitos Humanos e para uma Educação crítica, extramuros e além do âmbito universitário.

Algoritmos, polarização e bolha social

Segundo Ferrari e Cechinel (2008) é possível definir que um algoritmo é como uma sequência finita de instruções ou passos realizados para resolver um determinado problema. Para os autores, sempre que um algoritmo é desenvolvido, é estabelecido também um “padrão” de comportamento, ao qual, dali em diante, seguirá uma norma de execução de ações, com a finalidade de alcançar o resultado de um determinado problema. Resumindo são sequências de passos ordenados a ser seguida, em forma lógica para a realização de uma tarefa. Por exemplo, a ordem:

[Compre um leite se tiver pão compre cinco].

Seguindo esta ordem, pela lógica algorítmica, o computador entenderá: Que deve comprar um leite, mas se tiver pão, ele comprará cinco leites. Logo, percebe-se que a mensagem era para comprar cinco pães e um leite, mas logicamente, compraria um leite, e só deveria comprar cinco leites, se tivesse pão. No entanto, para desenvolver um algoritmo eficiente, algumas premissas básicas devem ser obtidas, durante a construção do mesmo. Isto é, são necessários, as definição das ações simples e sem ambiguidades, enfim, diversas unidades linguísticas que podem ter significados diferentes, admitindo mais de uma interpretação. O que ocorre muito dentro das redes sociais e da própria vida humana.

Além, para a definição deste algoritmo também são necessários à organização das ações a serem realizadas, de uma forma ordenada. Estabelecendo estas ações, dentro de uma sequencia finita de passos. Isto porque os algoritmos permitem ao emissor e ao receptor a descrição, bem como a leitura de dados, avaliando expressões algébricas, relacionais e lógicas. Isto porque dentro da Web há uma lógica específica de diálogo entre humanos e a máquina. Do qual, a opção do outro lado da tela, será determinada pela tomada de decisões do usuário, com base nas expressões dos resultados das expressões geradas na web propriamente e avaliadas ali. Assim, um conjunto de ações será repetido de acordo com uma condição determinada pelo (a) usuário (a).

No computador, segundo Ferrari e Cechinel (2008) há três partes importantes que se destacam no desenvolvimento dos algoritmos, isto é, a entrada de dados, o processamento de dados e a saída de dados. É na entrada de dados que as informações necessárias para a execução do algoritmo são fornecidas. Observadas pela UFRN



(2004) nos pseudocódigos, no qual ocorrerá uma representação no qual, pelo fluxograma (UFRN, 2004) compreende-se:

```

Algoritmo EXEMPLO_64
Var PRECO_UNIT, PRECO_TOT : real
      QUANT : inteiro
Início
  PRECO_UNIT ← 5.0
  QUANT ← 10
  PRECO_TOT ← PRECO_UNIT *
QUANT
  Escreva PRECO_TOT
Fim.

```

Figura 1. Exemplo de entrada e saída de dados

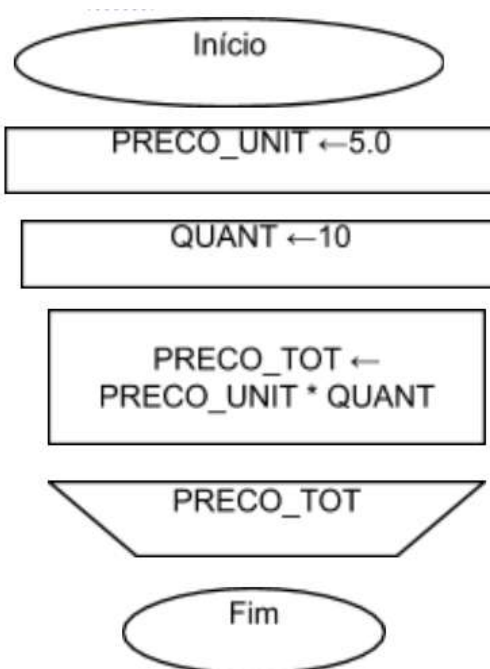


Figura 2. Fluxograma

Note que cada variável segue-se pelos atributos, um nome, um tipo de dados associados à mesma, e a informação por ela guardada. Contudo, de certa forma os valores de variável acima são fixos, logo, para que os usuários possam usar valores, o seguinte pseudocódigo foi estruturado. Observe.



Algoritmo

EXEMPLO_6.6

Var PRECO_UNIT, PRECO_TOT : **real**

QUANT : **inteiro**

Início

Leia PRECO_UNIT, QUANT

PRECO_TOT \leftarrow PRECO_UNIT * QUANT

Escreva PRECO_TOT

Fim.

Fonte: UFNR (2004, p.30)

Pode-se observar que, por esta lógica, o usuário passa a ter possibilidades de interação e adicionar informações. Por sua vez, além da entrada de dados, Ferrari e Cechinel (2008, pag. 16) destaca o processamento de dados. De onde, ocorrerá a avaliação de “todas as expressões algébricas no algoritmo (condição e/ou repetição)”. Enviando todos os resultados do processamento ou parte deles a um ou mais dispositivos de saída, sendo estes o monitor, a impressora, a memória do computador e própria web. Por outro exemplo, pode ser observado no cálculo da área de uma circunferência dada por $A = \pi R^2$. Neste é necessário para o cálculo, saber tanto o valor do raio R como do π . O valor de π é um valor que pode ser definido dentro do algoritmo, por ser um valor que não precisa ser alterado, na entrada só seria necessário informar o raio R que seria informado pelo usuário, por exemplo. O processamento do algoritmo se dá pelo cálculo πR^2 e A recebendo como atribuição o resultado do cálculo. E a saída seria como exemplo o valor A de impresso no monitor.

Algoritmo

CALCULO_AREA_CIRCUNFERENCIA

Var π \leftarrow 3.14, R: **inteiro**, A: **real**,

Início

Leia R

A \leftarrow π * R²

Escreva A

Fim



Seguindo por esta linguagem, a compreensão dos algoritmos poder torna-se um pouco complexa na discussão interdisciplinar, mas contribui para ilustrar de forma simples, que “para que um ser humano possa programar, armazenar e buscar informações num computador, é necessário que saiba instruí-lo na sua linguagem de máquina ou numa linguagem intermediária” (Ferrari, Cechinel, 2008, pa. 19). Logo, estas linguagens são utilizadas para criar software que usam esses comandos feitos programadores, como as que estão em nosso dia-a-dia, como as redes sociais.

Por sua vez, estas linguagens estão representadas em plataformas e serviços através da *Cultura da interface*, *Web 3.0* ou *Web* semântica, uma proposta escrita por Steven Johnson em 1997, como “agentes inteligentes” capazes de avaliar desejos e vontades de seus usuários, antecipando as suas necessidades por meio dos algoritmos desenvolvidos pelo programador (Pernisa Júnior, 2017).

Vale ressaltar que o termo *Web*, *Web 2.0* e *Web 3.0*, em específico foi cunhado por Tim Berners-Lee em 1999 e inventado por Tim O’Reilly em 2005 para descrever como os arquivos usados na web são operados. Para nossa realidade, esta ação se define, por exemplo, pela relação dos conteúdos gerados pelos usuários durante seu acesso a web sites e utilizam *tagging* para classificar informações, por meio de um upload de imagem ou criam sites ou conteúdos.

Mas é pelo termo *Web* semântica que, através de Johnson e Berners-Lee se pode perceber a que ponto o agente inteligente social, tornaram-se um algoritmo, e principalmente o momento em que estas informações, tornaram-se possibilidades de manipulação, realizada por algoritmos de grandes empresas. Como por exemplo, os departamentos de marketing, que podem acessar as informações sobre seus consumidores e tratar destes agentes inteligentes, manipulando-as e oferecendo ao usuário, necessidades e / ou opiniões do que ele acha que precisa (Pernisa Júnior, 2017).

Vale destacar também o *Big Data*, termo utilizado para indicar como trabalhar com um grande volume de dados. Ao qual permite trabalhar pelo computador com grandes quantidades de dados e realizar compilações e manipulações por massas de informações que os algoritmos buscam na web. Informações estas presentes em *Reality shows*, Blogs, redes sociais, sites de pesquisa, entre outros sites de entretenimento.

Isto se torna um grande problema, no momento em que esta busca de dados pessoais, são explorados, por grandes conglomerados de comunicação e mercado. Tornando-se ainda mais prejudicial, quando utilizados como Bolhas Sociais, polarização e



manipulação de opiniões. Esta relação é destacada por Eli Pariser por meio do Livro *The Filter Bubble* (2001), no qual ressalta a importância do tema sobre o filtro invisível das redes sociais, adequando-se aos hábitos de seus usuários, tornando-se uma grande ferramenta de acessibilidade, mas ao mesmo tempo de manipulação inconsciente. Pois segundo Pariser (2001) citado por Schincariol (2017, p. 4), o resultado de tantas informações, muitas vezes é a “privação de conteúdos e pontos de vistas diferentes aos usuários”.

Como os filtros dos algoritmos tendem a priorizar apenas a visão de mundo com a qual o usuário concorda, impossibilitando o acesso a informações que desafiam nossos pontos de vista, o que é vital para a democracia e para uma Cultura de Direitos Humanos por exemplo. Pois ao ponto que o usuário se fecha em sua bolha de opiniões e informações ele não se permite observar outros horizontes, e por meio deste filtro a visualização torna-se ainda mais complexa.

Por esta razão, que o presente artigo discute sobre a importância da Educação em Direitos Humanos e a Mídia a partir do Tópico V do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Pois, é importante compreender que a bolha social e a polarização não ocorrem apenas dentro das redes sociais ou do mundo cibernético, mas também dentro do cotidiano dos seres humanos. Por esta razão, os meios de comunicação e a mídia, tem a responsabilidade levar a seu público, além do entretenimento, a reflexão quanto à proteção, defesa e valorização dos direitos humanos e da dignidade humana.

Isto porque, a bolha social segundo Zahar (2012) é como uma “filtro invisível ou “câmaras de eco” que são criadas on-line por usuários e usuárias que ao selecionar mídias de acordo com seus interesses pessoais, ideológicos, ou simplesmente de seu interesse, adentram em zonas que delimitam conteúdos semelhantes as suas buscas e são, conseqüentemente reforçadas pelos algoritmos, como por exemplo no Facebook, Google, etc.

Acredita-se que não é saudável a aceitação de uma cultura de violência como algo natural. Por isso a importância da construção de um projeto de sociedade em parceria com as mídias sociais, para que esta, não se torne apenas um espaço de alienação. Pois segundo Poma (2002). As mídias possibilitam a junção e entendimento das interculturalidades, o conhecimento das múltiplas formas de pensamento.

É por este espaço de voz dentro das redes sociais e da mídia que Misgeld apud Poma (2002, p. 149) o ser humano necessita assumir e disseminar os Direitos Humanos como um humanismo de reconhecimento, no qual, reconhece a vulnerabilidade “de todos os



seres humanos como seres mortais e especialmente aqueles mais expostos à dor e ao sofrimento” operando assim, os direitos de uma forma ética, distanciando da polarização e da bolha social alienante, de modo que nas redes sociais, os (as) usuários (as) possam reconhecer-se como humanos com problemas, medos, dificuldades e vulnerabilidades semelhantes. Independentemente de cor, classe, etnia, enfim, considerando apenas sua humanidade.

Assim, por esta mudança de pensamento, que pela Educação em Direitos dentro da mídia, favorece o reconhecimento da importância de uma ação coletiva e deliberada da sociedade, donde Poma (2002) coloca que a nossa vulnerabilidade e o reconhecimento do outro possa se sustentar em cada ser humano a responsabilidade pelo outro e pela responsabilidade dos outros (Levinas, 2000, citado por Poma, 2002).

Este processo de mudança de comportamento, e não aprisionamento das bolhas sociais torna-se mais clara, com algumas pequenas modificações de comportamento dentro das redes sociais, como mudando a forma como consomem as informações, utilizando sites que deem maior visibilidade e controle sobre como seus filtros funcionam. Assim como buscar aprender sobre o que são códigos e algoritmos.

Além dos usuários, as empresas também devem fazer o seu papel social, ao ponto que devem deixar seus filtros mais transparentes aos usuários, mostrem quais informações elas já possuem sobre as pessoas e como estão sendo utilizadas⁴. Além disso, as empresas podem desenvolver algoritmos que suportem filtros com um senso de maior responsabilidade social, como uma forma de “filtro colaborativo” ou outros filtros que “exponham os usuários a assuntos que estejam fora de sua experiência ou hábitos normais” (Schincariol, 2017 p. 5).

Certamente, não se pode negar que, esperar esta mudança de cultura dos usuários, para ontem, é algo ilusório, pois, nem sempre o usuário, utiliza uma rede social, para questionar sobre problemas sociais. Como por exemplo, uma pesquisa apontada por Schincariol (2017, 13) pela Research Center, ao qual apontou que “a maioria dos americanos acha estressante e frustrante falar sobre política nas redes sociais”. Logo no Brasil este passamento não é diferente. Esta relação fica ainda mais clara, quando o usuário percebe-se agredido, quando opta por alguma discussão, principalmente política, dentro das redes sociais. O que os levam a ignorar temas como estes e multiplicar estereótipos negativos, como a exemplo, dos Direitos Humanos, ou eleições de um presidente, impeachment de outro, através da polarização.



Mas vale destacar que, estes filtros de opiniões e pensamento, não podem ser posto como única responsabilidade de um algoritmo, pois, segundo Schincariol (2017, p. 15) as plataformas das redes sociais foram desenvolvidas para “jogar um jogo com regras bem claras: não monitorar e não censurar”, logo, o usuário, ainda tem liberdade para decidir seu posicionamento quanto à polarização, a bolha social e porque não, das fake News.

Contudo, no contexto de Educação em Direitos Humanos, não se pode colocar a responsabilidade apenas, acima da população usuária. Pois, essa mudança de cultura, depende principalmente de ações governamentais, no qual, os mesmos determinem as empresas, um controle dos seus dados pessoais aos usuários, bem como, crie uma agência que fiscalize se as normas estão sendo cumpridas e os usuários esta sendo protegido, e além de tudo, encoraje o debate dentro da sociedade, pelo fortalecimento de um dos direitos humanos fundamentais, isto é, o Direito à Educação. Pois não se pode culpar a alienação de uma população, se as informações que vão até a mesma, não fazem parte de sua realidade, e ao menos podem interpreta-las não ter tido a oportunidade de uma educação de qualidade, critica e humanizada.

Considerações finais

O mundo globalizado, não permite mais a humanidade realizar suas vidas em um único bloco isolado, pois, todos, estão conectados com tudo, principalmente após a criação da internet, da web e das redes sociais. Logo, a internet necessita ser compreendida como um ecossistema, que como qualquer outro, necessita de um equilíbrio.

Equilíbrio este que pode se perder por diversos fatores, desde a falta de respeito entre os usuários, quanto das empresas e do próprio governo. Por isso a importância de saber utilizar dos filtros dentro das redes sociais, para não decair inconscientemente em uma bolha social, uma *fake News* e acreditar que tudo, resumem-se a apenas aquelas informações, posta no blog, *facebook*, *instagran*, google +, youtube, enfim nas infinitas redes sociais, aplicativos e sites de pesquisa. Logo, estes filtros demandam prevenções dos usuários, quanto a compreensão deste equilíbrio, no qual, pode ser desenvolvido por uma educação em direitos humanos, construindo uma cultura de paz e respeito dentro da Web para a própria vida além da cybernet.

Notas

1 Pós-Graduando em Desenvolvimento de Jogos Digitais (PUCPR). Graduação em Tecnologia de Sistemas para Internet (UNOPAR). Estudante no grupo de estudo Cultura de Paz, DH e Desenvolvimento Sustentável – UEPG - Email: jacksonw7007@gmail.com



2 Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Especialista em Gestão de Pessoas (UNOPAR). Graduada em Bacharel em Serviço Social (UEPG). Estudante no grupo de estudo Cultura de Paz, DH e Desenvolvimento Sustentável – UEPG. E-mail: thais.pluskota@gmail.com

3 Pós-Doutor em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Doutor em Educação (UEPG/PR). Mestre em Educação (UNIMEP/SP). Líder do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, DH e Desenvolvimento Sustentável (UEPG/CNPq). Coordenador do Núcleo de Estudos e Formação de Professores em Educação para a Paz e Convivências (NEP/UEPG). E-mail: nei.uepg@gmail.com

4 Este exemplo torna-se mais claro, quando visualizamos os aplicativos baixados em celulares, tabletes e computadores, do qual, a empresa é obrigada informar o usuário a quais dispositivos, aplicativos e informações elas terão acesso, como contatos, imagens e ligações.

Referencias

Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH – PR. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH – PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

Brasilia. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2RYXsDF>. Acesso em: 07 de maio de 2018.

FERRARI, Fabrício; CECHINEL, Cristian. Introdução a Algoritmos e Programação. Versão 2.2. Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2G3NQ8h>; <https://bit.ly/2Exlkdl>. Acesso em: 14 de Julho de 2018.

POMA, Luis Sime. La educación en derechos humanos: una pedagogía del reconocimiento. In: Hacia una pedagogía de la convivencia. Lima: Fondo Editorial, PUCP, 2002. Disponível em: <<http://blog.pucp.edu.pe/item/18676>>. Acesso em: 07 de maio de 2018.

PARISER, Eli. Tenha Cuidado com os “Filtros Bolha” on-line. Disponível em: <https://bit.ly/2G0iEH8>. Acesso em: 14 de julho de 2018.

PARISER, Eli. O filtro invisível: o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. 1º edição. 264p. Traduzido por Diego Alfaro.

PERNISA JUNIOR, Carlos. Agentes, Algoritmos, Big Data, Filtro Bolha, Redes Sociais, Pós-Verdade: o que está determinando as relações no ciberespaço. Associação Nacional do Programas de Pós-Graduação em Comunicação. XXVI Encontro Anual da



Campós, Faculdade Cásper Libero, São Paulo. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Exlxx9>. Acesso em: 14 de julho de 2018.

SCHINCARIOL, Fernando. Filtros bolha, as escolhas que fizemos e as que faremos: Considerações sobre como (não) regular a internet. 2017. Disponível em: de 2018.

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Tecnologia, Departamento de Computação e Automação. Algoritmo e Lógica de Programação: Algoritmo – Parte 1. DCA 800 – Eng. Química. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3j5r3HE>. Acesso em? 14 de Julho de 2018.



Capitalismo dependente, ensino superior e conservadorismo reacionário no Brasil

Cristiana Costa Lima

Resumo

Trata-se de estudo sobre a educação superior em um contexto de avanço da ideologia neoliberal em todo o mundo e das profundas transformações operadas nas relações capitalistas. Neoliberalismo que apresenta características específicas em países de capitalismo dependente, como é o caso do Brasil. A atual fase do capitalismo, ancorado no capital portador de juros, promoveu uma profunda transformação na organização da produção e do trabalho, mas criou também a reação conservadora, metamorfoseando as relações de exploração e dominação a partir da precarização do trabalho e fragmentação da classe trabalhadora. Dessa forma, o conservadorismo reacionário no Brasil vem penetrando toda a vida social, todas as instituições fundamentais da sociedade, quais sejam: o Estado, a religião, a educação, a família. Nesse aspecto, a direita se organizou para conquistar o apoio popular, inclusive, com grupos articulados aos Estados Unidos, como o Estudantes pela Liberdade, uma espécie de filial brasileira da *Students For Liberty*, que tem a *Atlas Network* como principal financiadora e incentivadora de propostas para a área da educação, dentre elas a privatização. Assim, esse trabalho objetiva analisar o atual momento histórico brasileiro e os reflexos na educação superior no Brasil. O processo da pesquisa perpassou por análise quantitativa e qualitativa dos dados. Na primeira etapa, foi feita uma ampla revisão de literatura acerca das categorias básicas de análise. A pesquisa empírica foi levantada via internet e documentos oficiais. Concluiu-se que a ofensiva conservadora reacionária implantada no Brasil está voltada primordialmente para responder às exigências do capital financeiro internacional.

Palavras-chave

Imperialismo. Capitalismo Dependente. Educação Superior. Conservadorismo. Brasil.

Introdução

Este trabalho decorre do interesse pela temática no âmbito dos estudos e pesquisas em torno do Serviço Social na América Latina, desenvolvidos pelo Grupo de Estudos, Debates e Pesquisa em Serviço Social e Movimento Social (GSERMS), do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão (DESES/UFMA)



e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFMA (PPGPP/UFMA), o qual, enquanto assistente social e professora assistente do DESES, integramos como pesquisadora.

Pesquisa, assim, a relação que se estabelece entre o capitalismo dependente no Brasil, o ensino superior e a ascensão do conservadorismo reacionário no país, partindo da premissa que a ideologia neoliberal mantém-se fortemente enraizada nos países periféricos. Perry Anderson define o neoliberalismo como um desastre econômico, mas também como uma ampla e profunda vitória da ideologia conservadora. Um conjunto de ideias que tenta juntar no mesmo modelo o combate às desigualdades com a política liberalizante de mercado, mas que traz consigo, como viés particular de implementação na realidade brasileira, um discurso meramente ideológico. Assim, a análise da educação superior, nos marcos de uma educação que vem sendo conceituada à luz das classes em luta, o que temos é um verdadeiro abandono, por parte dos setores dominantes locais, da universidade como projeto nacional. Firma-se, sob as reformas neoliberais, o ensino superior privado, que se alastra no Brasil sob as diretrizes educacionais dos organismos internacionais.

Falsamente derrotada, a cultura neoliberal sobreviveu ao abalo das bases econômicas do programa neoliberal, colocado em xeque, sobretudo no início dos anos 2000. Sua influência crescente alastrou-se sobretudo no plano ideopolítico e fincou raízes na concepção de educação que se tornou funcional aos interesses do capital.

O quadro de dependência nos quais os países periféricos estão inseridos é fruto da submissão consentida dos governantes locais e possuem efeitos devastadores. Repercutem nas condições de pobreza e miséria, falta de serviços essenciais básicos em saúde, educação, saneamento, dentre outros. Cada um dos países da América Latina apresenta especificidades em suas políticas econômicas em função dos processos diferenciados em cada um deles. E, como Claudio Katz (2010) destaca, esses processos diferenciados são determinados pela consolidação ou erosão do neoliberalismo e pelo avanço ou refluxo da resistência popular.

Capitalismo dependente e autocracia burguesa no Brasil

Desde 1925, José Carlos Mariátegui, um dos maiores pensadores marxistas da América Latina no século XX, já destacava que “(...) o problema da educação não pode ser bem compreendido se não for considerado como um problema econômico e social.” (Mariátegui, 2007, p.66). Destarte, no Brasil, não podemos entender a educação, assim como nenhuma outra dimensão da vida social, descontextualizada e descolada dos



processos das lutas das classes em disputa, e do modelo de produção econômica do país, especialmente em suas relações de dependência.

É preciso demarcar esses traços da sociedade brasileira e entender que sua formação tem origens em um modelo autocrático burguês de sua conformação histórica. Desse ponto de vista, as análises do sociólogo Florestan Fernandes acerca da Revolução Burguesa no Brasil nunca foram tão atuais.

O Brasil situa-se em relevante posição na economia mundial por sua grande reserva de recursos naturais – energia, minério, água, gás etc. O quadro de dependência no qual os países periféricos estão inseridos é fruto da submissão consentida dos governantes locais e possuem efeitos devastadores. Repercutem nas condições de pobreza e miséria, falta de serviços essenciais básicos em saúde, saneamento e, também, educação.

[...] O processo de acumulação primitiva de capital nas economias anteriormente não capitalizadas ficou, portanto, submetido à reprodução do grande capital ocidental. Desde esse momento, a exportação de capital dos países imperialistas, e não o processo de acumulação primitiva das classes dirigentes locais, determinou o desenvolvimento econômico que mais tarde veio a ser chamado de “terceiro mundo”. Este último foi, assim, obrigado a atender às necessidades da produção capitalista nos países centrais. Isto não foi somente uma consequência indireta da concorrência de produtos mais baratos provenientes desses países centrais, foi antes de tudo um resultado direto do fato de que a inversão de capital veio desses países centrais e estabelecia somente aquelas empresas que correspondiam aos interesses da burguesia imperialista. (Mandel, 1980, p.55, grifo do autor, tradução nossa).

Essa configuração regional latino-americana vai desembocar no que Florestan Fernandes problematiza como o subdesenvolvimento em termos de capitalismo dependente na região. A forma dependente pela qual os países latinos se vincularam aos países centrais determinou de maneira decisiva os caminhos adotados por esses países.

Pensar a questão regional do ponto de vista da tradição marxista implica entender que essa é uma questão intrínseca ao processo de desenvolvimento do capital. Apesar de Marx não ter essa problemática como ponto central em sua obra, pode-se encontrar, no entanto, em alguns de seus escritos, pistas interessantes sobre a maneira pela qual uma forma de produção dominante exerce a sua hegemonia sobre outras. Referimo-nos à célebre passagem na Introdução à Crítica da Economia Política (1857), na qual Marx destaca: “Em todas as formas de sociedade é uma produção determinada e as relações



por ela produzidas que estabelecem a todas as outras produções e às relações a que elas dão origem a sua categoria e a sua importância." (Marx, 2003, p. 255-256). Essa formulação ajuda a compreender o tipo de dominação que o capital exerce sobre a sociedade.

Lênin (2008) aprofunda a problemática na obra "O Imperialismo, fase superior do capitalismo". O conceito de desenvolvimento desigual aparece como a principal descoberta de Lênin no campo econômico. Nessa obra, o autor apresenta um quadro analítico sobre a economia capitalista mundial da época, pondo-se a analisar as origens e desenvolvimento do monopólio, do capital financeiro, do novo colonialismo e a necessidade do capital em partilhar o mundo. Ele desnuda a verdadeira essência da I Guerra Mundial, ou seja, o fato de que aquela era uma guerra imperialista.

Lênin (2008) esboça as diferenças entre o velho e o novo capitalismo. Assim, o primeiro caracteriza-se pela exportação de mercadorias e o segundo, no qual impera o monopólio, o que o caracteriza é a exportação de capital. A predominância do capital financeiro tem como fundamento a crescente exportação de capital e a criação de uma rede internacional de dependências. Nas palavras do autor,

O que caracterizava o velho capitalismo, no qual dominava plenamente a livre concorrência, era a exportação de mercadorias. O que caracteriza o capitalismo moderno, no qual impera o monopólio, é a exportação de capital. [...] O desenvolvimento da troca, tanto no interior como, em especial, no campo internacional, é um traço distintivo e característico do capitalismo. O desenvolvimento desigual, por saltos, das diferentes empresas e ramos da indústria e dos diferentes países é inevitável sob o capitalismo. (Lênin, 2008, p.61).

Esse quadro é nítido a partir da matriz energética que sustenta o modelo de desenvolvimento do capitalismo atual à base do petróleo. Da extração e transporte dele em poços e em gigantescas plataformas marítimas, derivam o refinamento do combustível para automóveis de grande porte e de uso doméstico, aeronaves, lubrificantes, fertilizantes agrícolas, produtos químicos, plásticos, detergentes e até peças de vestuário.

A lógica reprodutiva demonstrada por Eduardo Galeano, nos fins de 1970, mantém-se a mesma na segunda década do século XXI, embora tenha se alterado em números: o petróleo continua a ser o principal combustível de nosso tempo e aos norte-americanos a extração dele e a exploração de riquezas minerais são "[...] indispensáveis para a economia dos Estados Unidos, tanto na paz como na guerra." (Galeano, 2004, p.148).



Tem-se, desde então, também na América Latina, o aparecimento de uma nova divisão do trabalho com uma ampla influência de países desenvolvidos, imperialistas sobre economias semicoloniais e coloniais, ou seja, uma divisão do globo regida pelos interesses de acumulação das grandes potências.

Ainda dentro dessa lógica de reprimarização da economia brasileira e do desenvolvimento desigual e combinado, outra forma de acumulação capitalista que se expande fortemente no país, na lógica financeira das *commodities*, tem sido o agronegócio, voltado especialmente ao reflorestamento para produção de papel e celulose e a monocultura da soja. Sua expansão ocorre, sobretudo, por aquisição de amplas áreas territoriais por parte de grupos transnacionais, a exemplo do controle pela Arauco, para produção de celulose; da Fibria (resultante da fusão da Aracruz com a Votorantim Celulose e Papel), para três plantas industriais de celulose e derivados; a Suzano (Brasil) para cinco plantas de produção de transgênicos, papel e celulose;

A maioria da produção de soja na América do Sul se concentra no Brasil (24,2 milhões de hectares destinados ao plantio da soja), na Argentina (com 19 milhões de hectares), no Paraguai (3 milhões de hectares), no Chile (2,1 milhões de hectares), na Bolívia (1,8 milhões de hectares) e no Uruguai (900.000 hectares). Ao lado da expansão da superfície para plantio, está a expansão de agrotóxicos, especialmente do herbicida glifosato¹, que consta na lista do atual governo brasileiro como um dos agrotóxicos liberado na produção.

É esse o contexto sob o qual se dá o desenvolvimento dependente na América Latina. Situação de subdesenvolvimento econômico, cuja explicação, ensina Florestan Fernandes (1981b, p.27, grifo nosso), deve

*[...] ser procurada no mesmo fator que explica, sociologicamente, o desenvolvimento econômico sob o regime de produção capitalista: **como as classes se organizam e cooperam ou lutam entre si para preservar, fortalecer e aperfeiçoar, ou extinguir, aquele regime social de produção econômica.***

Assim, de um lado, há uma classe economicamente proprietária cada vez mais coesa como classe dirigente, dada a crescente monopolização do capitalismo em seu estágio atual; e, do outro, um conjunto de setores das classes dominadas em resistência a esses processos de implantação dos grandes projetos minero-metalúrgicos, agroextrativista e de monocultura de exportação.

Desse modo, nas suas análises sobre capitalismo dependente, Florestan afirma que a acumulação de capital institucionaliza-se para promover a expansão concomitante dos



núcleos hegemônicos externos e internos, ou seja, as economias centrais e os setores sociais dominantes. Diz ele:

Em termos abstratos, as aparências são de que estes setores sofrem a espoliação que se monta de fora para dentro, vendo-se compelidos a dividir o excedente econômico com os agentes que operam a partir das economias centrais. De fato, a economia capitalista dependente está sujeita, como um todo, a uma depleção permanente de suas riquezas (existentes ou potencialmente acumuláveis), o que exclui a monopolização do excedente econômico por seus agentes privilegiados. Na realidade, porém, a depleção de riquezas se processa à custa dos setores assalariados e destituídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de sobre-apropriação e sobre-expropriação capitalistas. (Fernandes, 1981a, p.45).

Assim, destaca-se, de um lado, o papel da burguesia local nesse processo, ainda que de forma subordinada; de outro, a forma em que a luta de classes vai se constituindo internamente, caracterizada, sobretudo, pela exploração do trabalho.

Há, portanto, um processo de direção, controle, apropriação e expropriação econômica das economias dependentes pelas economias hegemônicas. As classes de dominação interna super exploram e, conseqüentemente, super dominam a massa da população para garantir seus privilégios e a partilha do excedente econômico com as burguesias externas.

Em síntese, o capitalismo dependente analisado por Florestan Fernandes se concretiza por intermédio de sobre expropriação e de autocracia, caracterizando o que o autor denomina capitalismo selvagem. Conjuga crescimento econômico dependente com miséria e exclusão despóticas, além da ausência de direitos fora dos setores sociais dominantes. Imperialismo e capitalismo dependente são duas faces do projeto burguês de dominação adotado no Brasil, que conduzem à superexploração da massa de trabalhadores e à articulação da burguesia nacional com o capital internacional, dessa forma, consolidando o capitalismo dependente no Brasil.

O ensino superior no Brasil sob a égide do capitalismo dependente

É no contexto do capitalismo dependente no Brasil que o ensino superior se implantou no país. Desde a década de 1920 se instaura no Brasil um movimento em defesa da escola pública que tinha como objetivo adequar a educação ao ritmo do processo de industrialização em curso no país.

A hegemonia burguesa historicamente instaurada no Brasil, pela qual não vivenciamos uma “revolução burguesa clássica”, o que fez com que a conservadora burguesia



brasileira tivesse dificuldades em garantir as reformas educacionais exigidas pelo próprio capitalismo, é o elemento que vai caracterizar profundamente a educação brasileira.

A educação superior no Brasil nasce com o carimbo do privilégio da burguesia, cujo acesso às demais classes é inimaginável. A reforma universitária proposta na década de 1960 tinha princípios norteadores pautados no processo da modernização conservadora – modernização da economia brasileira baseada no pacto entre burguesia industrial e latifundiários, sem romper com os elementos tradicionais presentes na sociedade brasileira relacionados ao poder político dos proprietários rurais e o do grande latifúndio – da educação superior e nas adaptações das universidades brasileiras às alterações do capitalismo no mundo.

A burguesia tomou para si a tarefa da proposição da reforma da educação superior no Brasil a partir de um processo que Florestan Fernandes denominou de “reforma universitária consentida”, ao afirmar que a burguesia, “ao tomar uma bandeira que não era e não poderia ser sua, corrompeu a imagem da reforma universitária e moldou-a a sua feição” (Fernandes, 1975, p.167).

Em 1968 foi criado um grupo de trabalho para apresentar uma proposta de reforma das universidades brasileiras, dentre essas propostas, Fernandes (1975) destaca a proposta de organização da universidade em fundações com o intuito de ter uma maior integração de docentes e pesquisadores como consultores das empresas privadas (Fernandes, 1975, p.227).

A Constituição Federal de 1988 (CF-1988), considerada como a constituição cidadã, apesar de alguns avanços em relação à educação no Brasil, principalmente no que diz respeito a seu caráter público e gratuito, deixa aberta a possibilidade da privatização do público e a distribuição de verbas para o setor privado, seja ele leigo ou confessional, por meio direto ou indireto. Dessa forma, o caráter híbrido da CF-1988 não consolidou um sistema público de ensino que rompesse com as bases de um padrão dependente de educação superior no Brasil.

Os oito anos de gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), nos anos de 1995 a 2002, impulsionaram ao país o receituário neoliberal, ainda que mediante uma dura resistência construída pelos movimentos sociais e partidos políticos de esquerda, com o PT à frente.



Nesse contexto, os cinco traços vislumbrados por Netto (2000) sobre a reforma do Estado e seus impactos no ensino superior brasileiro, sob o governo de FHC (1995-2002), foram elementos característicos da reforma do ensino superior não só no Brasil, mas em toda a região latino-americana, tornando-se tendências concretizadas sobretudo por governos sociais-liberais, caso do Brasil, cujas cinco principais marcas têm sido: (1) Expansão do privatismo; (2) Separação entre ensino, pesquisa e extensão; (3) Criação de órgãos de certificação e avaliação das universidades, dos alunos de graduação e pós-graduação; (4) Subordinação dos objetivos da universidade a uma lógica de mercado.

Seu impacto sobre a população, no entanto, gerou um amplo sentimento de oposição a essas medidas, o que possibilitou um cenário propício a programas e discursos oposicionistas a essa realidade. Esse contexto foi determinante para a vitória do candidato Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, para a Presidência da República. A eleição do líder petista foi cercada por muitas expectativas e esperanças por parte dos movimentos sociais, sindicais, populares, estudantil, etc., na mudança de rumo na condução da primeira geração de reformas neoliberais até então em andamento no país. Fazendo alusão à adesão do país aos preceitos neoliberais como uma herança maldita, o então presidente eleito, contudo, não mudou significativamente a política econômica do governo anterior. Sua estratégia de governo não se efetivou num rompimento com as bases do projeto neoliberal. Ao contrário: inaugurou uma nova fase do neoliberalismo no país, um social-liberalismo, cujo modelo econômico manteve os pilares do neoliberalismo introduzido nos anos 1990, associou uma burocracia sindical às elites dominantes, estabeleceu um crescente assistencialismo aos pobres e potencializou uma euforia do agronegócio que bloqueou qualquer avanço na reforma agrária e expandiu as fronteiras da soja, devastando a Amazônia, beneficiando também financistas e grande capital industrial (Katz, 2010).

Mais à frente, já no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), no processo declínio de crescimento econômico do governo do PT, contradições foram se gestando, o que vai contribuir para consolidação de uma cultura conservadora reacionária.

Sob o mote da corrupção com forte apelo popular, o conservadorismo reacionário como ideologia e cultura ganhou expressiva força na sociedade, confrontando o partido que havia se constituído e se desenvolvido com o discurso da ética na política penetrou, destacadamente, a classe média e, como já demonstram estudos realizados por grupos de pesquisadores, nas camadas sociais mais vinculadas ao PT, as massas populares, compreendidas em uma composição ampla de sujeitos e segmentos das classes sociais



em luta no cotidiano da vida social, cabendo destacar a penetração na juventude. (Lopes, 2018, p. 07).

O conservadorismo, como expressão da luta de classes, está presente na base do pensamento e do modo de vida das classes dominantes brasileiras, na ideologia dessas classes, como ocorre em todas as sociedades capitalistas contemporâneas. Mas a atual vertente reacionária ganhou força e foi fundamental no acirramento da luta de classes no Brasil (Lopes, 2018).

Se esses são elementos conjurais importantes para esboçar uma análise sobre fatores que vão consolidando o golpe e a chegada da extrema direita ao poder, do ponto de vista da análise estrutural é preciso apontar o que Ladislau Dowbor (2018) chama de “Captura do poder pelo sistema corporativo”. Segundo ele,

A expansão dos lobbies, a compra dos políticos, a invasão do judiciário, o controle dos sistemas de informação da sociedade e a manipulação do ensino acadêmico representam alguns dos instrumentos mais importantes da captura do poder político geral pelas grandes corporações. Mas o conjunto destes instrumentos leva em última instância a um mecanismo mais poderoso que os articula e lhe confere caráter sistêmico: a apropriação dos próprios resultados da atividade econômica, por meio do controle financeiro em pouquíssimas mãos. As dinâmicas de poder político, econômico e cultural estão sendo reorientadas, gerando uma nova configuração que se trata de estudar. É o pano de fundo de uma sociedade em busca de novos caminhos de gestão. (Dowbor, 2016, p. 01).

Contudo, é importante demarcar que o giro à direita que vamos enfrentar em todo mundo é uma expressão da atual fase do capitalismo, caracterizada pela flexibilização das relações de produção e de trabalho sob a hegemonia do capital financeiro. Em “A era do capital improdutivo”, Dowbor (2017) mostra que hoje, no mundo, 737 grupos controlam 80% do universo corporativo, e que nesse universo 147 grupos controlam 40%, sendo três quartos deles bancos.

Lembremos ainda que os dados do Crédit Suisse para 2016 mostram que oito famílias detêm um patrimônio igual ao da metade mais pobre da população mundial, resultado direto dos mecanismos financeiros, e o 1% mais rico controla mais da metade da riqueza mundial, ou seja, 1% tem mais patrimônio que os 99% de comuns mortais. (Dowbor, 2017, p.56).

A década de 1980 deve ser entendida como a era do conservadorismo. A conclusão que chegamos é de que há um profundo movimento de todo o espectro político, ideológico e cultural dos países do Ocidente numa inclinação à direita: “eis aí o grande



triunfo da burguesia imperialista. [...] a verdade é que nos cinco anos que vão de 1974 a 1979, tudo mudou dramaticamente na Europa e nos Estados Unidos, impondo-se um conservadorismo cada vez mais beligerante”. (Cueva, 1989, p.32).

O que unifica as classes dominantes brasileiras, que são inteiramente submissas aos Estados Unidos e aos demais estados imperialistas e que não tem nenhum compromisso com o desenvolvimento do Brasil, é a manutenção do Brasil como parceiro dos Estados Unidos, principalmente para garantir a tração de fluxos de capital. À burguesia só interessa uma política de redução dos custos de produção, obter alta taxa de lucros a baixos custos, sem ter que investir em tecnologia, em altos salários, sem garantir direitos, enfim, o projeto burguês para o Brasil assenta-se em relações de trabalho ainda pré-capitalistas.

É essa movimentação orgânica do capital que serve de arcabouço para as movimentações conjunturais que propiciam a emergência de movimentos sociais intrinsecamente vinculados aos interesses do capital, por ele financiados, e sob sua lógica e cartilha econômica direcionados. Ir à raiz desse processo é pressuposto para elaborar uma correta avaliação dos movimentos de juventude, religiosos neopentecostais e de lideranças que emergem à extrema direita.

Através dele os intelectuais produzem, sistematizam e difundem teorias sobre estratégias de saída da crise do capital de acordo com os interesses do próprio capital, transformar interesses privados em interesses públicos, universais. Assim, notamos uma nova expressão dos APH's da ofensiva ultraconservadora, que agora travestem-se de uma estética e modelo organizacional pretensamente inovador e mais palatável, mas que possuem a mesma função de produção e conformação de consenso no âmbito da sociedade civil, já enunciados pela teoria gramsciana, buscando influenciar a opinião pública de acordo com os interesses da economia de mercado (Colombo, sd, p. 4).

No Brasil, o surgimento de *Think Tanks* liberais ocorreu na década de 1980, facilitado pelo processo de democratização política, pelo abandono dos projetos desenvolvimentistas dos governos militares, pela implementação das reformas liberalizantes em âmbito econômico e político-estatal, bem como pelas mudanças nas relações de produção e de classe ocorridas, sobretudo a partir da década de 1990 (Casimiro, 2012).

Em meio às manifestações de junho de 2013, surgiu um grupo chamado Movimento Brasil Livre (MBL) a partir de uma organização transnacional, a *Students For Liberty*, que atuava no Brasil através de sua versão brasileira, o *Estudantes Pela Liberdade*



(EPL), financiado e promovido pela Atlas Network². O Brasil passa a fazer parte da *Students For Liberty* em 2012, durante um seminário realizado pela Atlas na cidade de Petrópolis, Rio de Janeiro.

Nesse contexto, a concepção conservadora, que refluíra no início da primeira década dos anos 2000, reorganiza-se, em meados da segunda década desse mesmo período, numa forte contraofensiva, que trouxe consigo novas organizações sociais, a exemplo do Instituto *Milenium* e do Movimento Brasil Livre (MBL), como expoentes dessa onda conservadora de viés reacionário.

Tais organizações constituem-se como aparelhos privados de hegemonia com a finalidade de desempenhar um papel estratégico na conformação de uma ideologia e cultura conservadora reacionária a fim de barrar a organização das massas rumo à garantia de seus direitos e conquistas sociais e políticas. Assim, essas organizações tornam-se funcionais à estratégia do capital na manutenção do *status quo* ao penetrar toda a vida social, com profundas consequências em todas as esferas da vida social. É necessário aprofundarmos nossos estudos acerca dessas organizações para se dar conta da configuração da luta de classes no Brasil atual.

Conclusão

Não se trata, pois, de analisar uma conjuntura conservadora frente ao crescimento de movimentos sociais, partidos conservadores e Igrejas conservadoras; mas significa entender que “os fenômenos de conjuntura dependem de movimentos orgânicos [...]”. Os fenômenos orgânicos dão lugar à crítica histórico-social, que envolve os grandes agrupamentos, para além das pessoas imediatamente responsáveis e do pessoal dirigente” (Gramsci, 2002, p.36-37).

Eis o contexto no qual devemos nos debruçar para investigar o avanço do conservadorismo reacionário no Brasil. Situa-lo como intrínseco ao movimento do próprio capital em sua fase econômico-financeira de reformatação da vida cotidiana do trabalho e de sua infoproletarização, que levam à busca de soluções imediatas para a crise do emprego e da garantia da sobrevivência. É nesse vácuo que o conservadorismo ressurgue com força.

Mesmo sob um clima de ameaça à liberdade de cátedra, ao financiamento da pesquisa na área das humanas e sociais, ao ataque ao ensino da Filosofia e da Sociologia, não nos cabe qualquer recuo. Aprofundar a investigação desse fenômeno é condição necessária para propor alternativas para seu enfrentamento. O papel dos intelectuais no campo do pensamento crítico é elaborar reflexões que apontem as características



desse processo, buscando errar o mínimo possível nas caracterizações construídas. O movimento do capital e sua expressão política – à extrema direita – é um fenômeno mundial, que se enraíza nos principais países. No Brasil, não será diferente, embora sob condições mais difíceis, visto que alcançaram o posto de comando da principal economia regional do continente sul-americano..

Notas

1 O **glifosato** é um herbicida sistêmico não seletivo (mata qualquer tipo de planta) desenvolvido para matar ervas, principalmente perenes. É o ingrediente principal do Roundup, herbicida da Monsanto. Há indícios de que o glifosato do produto Roundup tenha efeitos nocivos sobre a saúde, como o aumento da incidência de certos tipos de câncer e alterações do feto por via placentária (Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Glifosato>>. Acesso em: 15 jun. 2013).

2 A *Students For Liberty* é uma organização estudantil internacional que cresce em ritmo acelerado. Segundo Amaral, desde 2008, quando foi fundada, seu orçamento passou de pouco mais de 35 mil dólares para mais de 3 milhões de dólares em 2014, mais de um quarto deles provenientes das fundações Koch e da Atlas Network (Amaral, 2017, p. 51). É importante demarcar que os irmãos Koch são grandes empresários do setor petrolífero norte-americano.

Referencias Bibliográficas

Amaral, Marina. Jaboti não sobe em árvore: como o MBL se tornou líder das manifestações pelo impeachment. In: Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo. 2017.

Colombo, Luiza Rabelo. A ofensiva ultraconservadora na educação brasileira – reflexões sobre as origens do movimento escola sem partido. Anais do Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh-Rio: História e Parcerias. S/D.

Cueva, Agustín. (Org.) Tempos conservadores. Trad. Fátima Murad. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

Dowdor, Ladislau A captura do poder pelo sistema corporativo. <https://bit.ly/2RZeuSf>. Acesso em 29/04/2018.

_____. A era do capital improdutivo: Por que oito famílias tem mais riqueza do que a metade da população do mundo? São Paulo : Autonomia Literária, 2017.

Fernandes, Florestan. Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981a.



_____. *Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981b

_____. *Universidade brasileira: reforma ou revolução*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

Galeano, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Trad. Galeano de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

Gramsci, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 3. Maquiavel. *Notas sobre Estado e Política*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

Katz, Claudio. *Latinoamérica IV: contraofensiva imperial*. [S.l.: s.n.], 2010. Disponível em: <<http://katz.lahaine.org/?p=187>>. Acesso em: 4 mar. 2012.

Lênin, Vladimir. *Imperialismo, fase superior do capitalismo*. Trad. Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2008.

Lopes, Josefa Batista. *Luta de Classe e o Avanço do Conservadorismo Reacionário no Brasil: resistência da classe trabalhadora e popular e a incidência no Serviço Social da ascensão do PT à Presidência da República ao golpe de Estado de 2016* Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPQ, 2018.

Mandel, Ernest. *El capitalismo tardío*. México: Editora Era, 1980.

Mariátegui, Jose Carlos. *Mariátegui: sobre educação/seleção de textos*. São Paulo: Xamã, 2007.

Marx, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Netto, José Paulo. *Reforma do estado e impactos no ensino superior*. Revista *Temporalis*, Brasília, DF, ano I, n. 1, jan-jun. 2000.



Na cozinha dos fatos: o discurso tecnocientífico enquanto dispositivo de justificação da gastronomia no sistema de ensino superior brasileiro (1998-2018)

Rodrigo Araújo Maciel

Resumo

O presente artigo tem como objetivo a realização de estudo de viés pragmatista da Gastronomia no Brasil, analisando socio-culturalmente o processo recente de institucionalização e cientificização do campo no país. Esse fenômeno é aqui perspectivado principalmente através da inserção e adequação do campo ao catálogo de cursos do Ensino Superior a partir do ano de 1998 e seus subsequentes desdobramentos. Todavia, os espaços institucionais considerados não encerram-se nas instituições de ensino propriamente ditas, mas compreendem principalmente as redes transepistêmicas e sociotécnicas relevantes na realização e divulgação de atividades científicas, tais como: centros de pesquisa, publicações especializadas, congressos acadêmico-científicos, espaços de circulação do tema e agências variadas. Isso porque a institucionalização é aqui entendida como algo que transcende o levantamento meramente histórico das instituições - gênese e estrutura organizacional -, debruçando-se assim na análise destas como espaços centrais e privilegiados para o surgimento e articulação de práticas e discursos científicos, focos centrais da investigação apresentada. Busca-se dessa forma mapear e traduzir as trajetórias e discursos dos atores, assim como suas agências, nesses espaços de atividades específicas do campo científico, culminando nas consequências decorrentes dessas práticas no esforço de consolidação da Gastronomia enquanto dispositivo científico que adeque-se as lógicas vigentes no meio que pretende-se.

Palavras-chave

Gastronomia; ciência; pragmatismo.

Os processos de constituição de uma disciplina transcendem a elaboração de estratégias retóricas e a subsequente tentativa de perpetuação da mesma, em e por, quadros reconhecidos (Knorr-Cetina, 1999a; 1999b). "Na cozinha" daquilo que pode-se verificar ou apreender empiricamente, disputas costumam seguir sendo travadas, simbólica, discursiva e praxiologicamente; mantendo assim articulações e tensionamentos (quase) constantes entre diferentes interesses, interlocutores e



argumentos. A investigação de carácter qualitativo aqui apresentada procura desvelar isso, ao tratar da incursão sistemática do curso de Gastronomia no Sistema de Ensino Superior Brasileiro desde 1999; mais especificamente no que se refere a oferta dos mesmos na modalidade de bacharelado em instituições federais a partir de 2005¹. A institucionalização, assim como a profissionalização de uma área, não constituem fenômeno em todo inédito ou singular. Em linhas mais abrangentes esse processo já foi identificado em diversos outros campos do conhecimento humano desde meados dos séculos XVI-XVII, naquilo que convencionou-se chamar, com as devidas ressalvas, de Revolução Científica (Bucchi, 2004; Shapin, 1999). Estudadas em suas especificidades por diversos autores (Ben-David, Collins 1966; Kuhn, 1997; Merton, 2001; Shapin, Schaffer, 2005) entendemos que o processo aqui apontado antes de figurar como manifestação *sui generis*, desponta mais como nó de convergência interessante para reflexões, devido às particularidades êmicas que apresenta.

Uma vez que evidencia o carácter contínuo de negociações e acordos instáveis, que envolvem, se quisermos ater-nos aos jargões "inescapáveis" da teoria social (neo)clássica: relações complexas de *agências* e *estruturas* variadas (Alexander, 1987; Véran, Vandenberghe, 2016). Os espaços a serem considerados, dessa forma, não limitam-se stricto sensu às instituições de ensino supracitadas, que abrigam organizacionalmente os cursos. Compreendido que estas IES integram redes sociotécnicas amplas, que ramificam seus sentidos nas publicações especializadas, congressos acadêmico-científicos, mercado de trabalho, centros de pesquisa emergentes, etc. Afetando e manifestando-se na própria prática dos indivíduos que a constituem.

O mapeamento do carácter rizomático desses agenciamentos (Deleuze, Guattari, 1995), portanto, demanda uma abordagem que não descole esses espaços da rede de associações que ele integra. Porque uma multiplicidade de esferas adquirem particular relevância na medida em que possibilitam a performatividade efetiva do que por nós é perseguido. Direcionando-nos a adoção de um entendimento da institucionalização como algo que não consiste no mero levantamento histórico das estruturas organizacionais específicas², e sim como algo mais próximo de uma tentativa de mapeamento exaustivo das negociações prático-discursivas colocadas em curso pelos próprios actantes, responsáveis principais por conferirem corpo e sentido a esses espaços e esforços formais³.



Mesmo considerados os dados quantitativos disponíveis, que comprovam a incursão e o crescimento constante do número de ofertas dos cursos de Gastronomia no território nacional⁴, evitamos adotar esse “fato” como ponto de partida concreto para uma investigação pormenorizada que se ativesse aos desdobramentos da abertura efetiva dos mesmos. Pois, ao debruçarmo-nos com mais atenção sobre o caso, foi possível constatar através das tensões percebidas nas incursões exploratórias do campo, que o tema longe de ter sido “encerrado” ou “estabilizado” apresenta-se (ainda) como campo de disputa simbólica (Bourdieu, 2003), caixa-preta aberta (Woolgar, 1991; Latour, Woolgar, 1997) ou mesmo, regimes de dispositivos de justificação divergentes (Boltanski, 2001); em suma, uma questão sociológica em estado “quente” (Correa, 2014) que carece de maior atenção investigativa.

Da constituição inicial

A gastronomia, segundo a acepção etimológica, origina-se da conjunção dos vocábulos *gaster* (estômago) e *nomos* (lei) acrescida do sufixo *-ia*. Sua cunhagem e primeiro uso conhecido remonta cercanias do século IV d.C., em referências feitas ao poema *Hedypatheia* de Arcestratus nas citações encontradas na obra chamada *Deipnosophistae*⁵. Mas enquanto terminologia ocidentalmente operante o termo se consolida apenas a partir da modernidade. Sendo “resgatado” em 1801 no título do poema francês de Joseph Berchoux, *La gastronomie*, a partir de 1804 se popularizou através dos anuais *Almanachs des gourmands* de Grimod de La Reynière, adquirindo em 1825 seu primeiro esboço de sistematização no livro *La physiologie du goût*, do advogado e epicurista francês Jean Anthelme Brillat-Savarin.

A partir dos dois últimos autores observa-se a elaboração da proto-ideia (Fleck, 2010), de entendimentos ainda alargados, do que seriam os escopos reivindicados como pertinentes à matéria no futuro. Ao discurso cognitivo-comportamental de maneiras e hábitos a serem adotados em ocasiões de comensalidade coletiva, tipo de “*politesse gourmand*”, adequada a emergência burguesa de uma sociedade de corte engendrada no processo civilizador (Elias, 1994); juntaram-se os primeiros contornos de significação no sentido de um campo de conhecimento racional e filosófico que trataria de domínios relativos à nutrição humana. Alçada ao posto de disciplina imperativa por Reynière: “*La science gastronomique est devenue a la mode (...) et nous ne désespérons pas de voir bientôt une chaire de Gastronomie s'établir dans nos Lycées*” (La Reynière, 1808, p. 19-20) Era então pré-teorizada no entendimento de Savarin como: “*A gastronomia é o conhecimento racional de tudo o que se diz respeito ao homem quando se alimenta.*” (Brillat-Savarin, 1989, p. 57)



A incursão desta no Brasil também se deu primeiramente através dos diversos manuais de etiqueta e bons costumes para as “*distintas*” moças, damas e senhoras de uma sociedade que vislumbrava na importação dos modos de Paris, “*capital do século 19*”, afastar-se da “*sombra colonial e atrasada*” que persistia em pairar sobre o projeto republicano que desenhavam (Freyre, 1961; Toscano, 2014). Mas parece que aquilo que nos chega hoje responde mais as compreensões específicas gestadas principalmente a partir da implementação do “Plano Collor”, a expansão do setor de hospitalidade e do turismo brasileiro, a mercantilização extensiva do setor, a reestruturação do ensino superior, entre outras questões emergentes a partir da década de 90 no Brasil. Conferindo assim contornos contemporâneos particulares, insuficientemente problematizada na literatura existente, que nos distingue, por exemplo, do que se verifica dentro do caso do *patrimonialismo histórico* francês da gastronomia (Csergo, 2011).

Aqui esta passou a repousar, no que diz respeito a compreensão comum coletiva, como tratando-se de algo com limites que (quando existentes) são moventes e adaptáveis. Verificada no uso dos próprios atores que dela lançam mão como sendo: “*um conceito <<guarda-chuva>>, amplo, que abriga saberes diversos*”⁶. Importando-nos menos, por hora, tratar-se aí de estratégia utilizada para tangenciar o cerne da questão ou se reflexo de uma efetividade operacional amparada na transdisciplinaridade a qual a área responde nas universidades. O que nos chama mais a atenção reside nos variados empregos cotidianos do termo, que vão de “*cantinho com a gastronomia mais afetiva da cidade*”⁷ à “*capacitando-os com os conhecimentos gastronômicos mais avançados*”⁸. Nesse processo destacam-se as sobreposições, por vezes indistintas, a termos correlatos que também dão conta dos vários (e outros) aspectos possíveis das práticas e culturas alimentares. Casos de: culinária(s), cozinha(s), cozinhar, comensalidade, entre outros. Talvez mais nublando do que enriquecendo suas possibilidades operativas. Forçando contemporaneamente, por vezes, o equilíbrio da terminologia na tênue linha que a suspende na fronteira difusa entre algo que pode dizer tudo sem dizer nada, e daquilo que diz nada sobre quase tudo.

Mas caso é que torna-se perceptível que, mesmo de forma confusa, sob sua égide abrigam-se um amplo escopo de possíveis significados, entendimentos e extensões. Interessando-nos dentro dessas estratégias os usos do caráter fortemente situacional, por vezes invisibilizado. Pois ao observarmos esse quadro geral de disputas entre significações possíveis, um embate perpassa o tema desde o século XIX. No que diz



respeito a compreensão do campo entre os pólos dicotômicos modernos de arte e/ou ciência. Aspecto importante para o melhor entendimento do empenho em sua disciplinarização aqui perspectivado.

No que se leva em consideração apenas o breve histórico apontado a respeito da estetização das práticas alimentares, quanto às suas questões comportamentais, sensoriais e subjetivas, a “vocação” da gastronomia se não necessariamente pudesse ser categorizada enquanto arte, certeza é que longe passaria das “rigorosas” fronteiras racionais que estabelecem o que pode ser classificado enquanto ciência, entendida em seu aspecto “normal” (Kuhn, 1997). Mas caso é que, embora verificável a evocação pontual desde 1808⁹, é na esteira da formatação atual da mesma enquanto disciplina que explicita-se um esforço convergente e significativo na direção de uma acepção que pende para o entendimento da gastronomia enquanto discurso de cariz tecnocientífico¹⁰ (Latour, 2000).

Essa observação repousa em constatações diversas sobre as configurações da gastronomia enquanto campo de conhecimento acadêmico: 1) da denominação e configuração dos **espaços** didáticos exigidos e destinados aos cursos, chamados de *Laboratórios de Gastronomia*, compostos de *cozinhas-laboratórios*¹¹; 2) a racionalização das **práticas**, no emprego de *métodos e técnicas* para *execução das preparações* sistematizadas e acompanhadas através de *fichas técnicas e relatórios*; 3) que perfazem-se em questões relativas à “educação dos **corpos**” (Foucault, 1996, 2004; Mauss, 2003; Merleau- Ponty, apud Cerbone, 2010); 3.1) que se dão tanto no que diz respeito aos inerentes processos cognitivos-educacionais do aprendizado, treinamento técnico-científico codificado, traduzido na **corporificação de ações** como gestos, movimentos e sentidos necessários ao exercício da atividade (Wacquant, 2002; Bourdieu, 2001); 3.2) como também naquilo que repousa na constituição de um *ethos compartilhado* (Merton, 1968), que não apenas prevê códigos de vestimenta e comportamento¹², como também legisla a **normatização dos corpos**, formatados de acordo com regramentos sanitários e higienistas¹³.

Pluralizando os elementos das redes heterogêneas de suporte que subsidiam os esforços de justificação (Boltanski, Thévenot, 2006) da mesma perante as demais ciências, agora suas “vizinhas de departamento”¹⁴ No que demonstra, em uma das interpretações possíveis, a estruturação de suas práticas institucionais como que perseguindo certo cientificismo corrente, - regido (ainda) pela lógica de leis gerais e reproduzibilidade de fenômenos-, respondendo assim de forma menos deficitária aos



cânones estabelecidos, operantes e legitimadores dos meios acadêmicos onde vem se inserindo. Não apenas no que se referiria à forma, como em partes consideráveis do seu conteúdo. Identificando-se a partir daí uma construção coletiva e dialógica do objeto e do método pela própria comunidade que constitui o campo, na construção da Gastronomia enquanto campo tecnocientífico, conforme veremos melhor a seguir.

Mapeando as controvérsias

Desde 2016 alguns profissionais da área, de diversas formações e vinculações institucionais, tem se reunido esporadicamente para: "*reflexão coletiva e discussão propositiva*"¹⁵ em torno de temas concernentes, principalmente: "*I. a regulamentação da profissão e II. formalização do ensino superior em gastronomia*". Esses foram, inclusive, citados como sendo os pontos prioritários de mobilização coletiva, em mesa composta no IV Fórum Nacional da Educação em Gastronomia, encontro mais recente do grupo, realizado em março de 2018 na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Embora aqui nos detenhamos mais especificamente aquilo que diz respeito ao segundo ponto apontado, conforme referenciado anteriormente e a exposição a seguir explícita, existe uma espécie de indissociação inevitável entre o desenvolvimento dos dois temas. No que iremos, contudo, adentrar no primeiro ponto apenas no que for relevante a inteligibilidade da argumentação desenvolvida na ocasião em favor da formalização do ensino.

Dito isso, além de uma comissão deliberativa técnica, formada nas edições anteriores dos encontros supracitados, constata-se esforços de estabilização dos formatos da educação

superior também em iniciativas discentes. Como indicam a realização em 2017 do I Encontro Regional de Estudantes de Gastronomia, no Recife, que tem agendada para agosto de 2018 sua segunda edição, em Fortaleza. Onde a tônica em torno da formulação de uma base curricular comum compartilhada dos cursos, assim como sua regulamentação junto ao MEC seguem sendo invocados como motivadores principais desses eventos, e demonstram como o assunto é entendido como central as diversas esferas envolvidas com a disciplina no momento.

Fazendo-nos retornar a questão evocada no início da presente digressão sobre a "impressão" de estabilidade provisória dos processos de formalização da Gastronomia, que encontram-se embasadas exclusivamente na oferta efetiva e constante de cursos no sistema de ensino superior brasileiro anualmente. Porém, para além do que é constatável nos censos educacionais, embora a Gastronomia tenha sido "autorizada"



enquanto curso desde 1998, apenas a sua modalidade tecnológica (1.600h) encontra uma espécie de normativa geral¹⁶, que não dá conta de questões caras ao meio, caso da padronização mínima de currículos reivindicada pelos actantes. Agravando-se quando constatado que essa mesma (única) página é adotada como único parâmetro oficial possível também na constituição dos bacharelados (3.200h), uma vez que estes, ainda que autorizados e reconhecidos em seu funcionamento, não dispõem de legislações específicas junto ao Ministério da Educação.

Os egressos, de ambas modalidades, tem a sua atuação restringida oficialmente em duas categorias enumeradas no Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO): tecnólogo em gastronomia e chefe de cozinha. Sendo esse, inclusive, o principal ponto de tensionamento manifestado enquanto ligação das reivindicações feitas pelos interlocutores entre as esferas de regulamentação do ensino e do exercício profissional propriamente dito. Em dados apresentados na ocasião, coletados e disponibilizados pelo INEP, apontam para a situação *"preocupante"* de: *"27 mil matriculados, 8.247 abandonos (evasão) e 7.175 formados em gastronomia, no ano de 2016."* Que seria estimulada pela falta de regulamentações e formalização da formação acadêmica e do mercado de trabalho, deficiências essas que acabariam por retroalimentar-se, numa lógica circular, colocando-se que:

"se eu não preciso do diploma pra atuar, pra que eu vou buscar esse diploma? (referenciando-se às dificuldades de acompanhar a trajetória dos concluintes) (...) se a gente não tem o acompanhamento do egresso, não sabe o impacto na sociedade, se não sabe o impacto a gente não consegue justificar a existência dos nossos cursos. A situação é essa. Hoje nós estamos nessa situação. A gente não está conseguindo justificar o nosso trabalho." (Fórum, 2018 grifo nosso)

Percebe-se que a preocupação em um mapeamento mais eficaz do impacto social causado pelos egressos, além de *"pontuar na avaliação dos instrumentos de fiscalização das cursos"*, aparece então como instrumento possível para conferir sentido a manutenção dos mesmos. Aliado a isso, conforme também apontado pelo Fórum, em resposta Federal obtida após negativa do protocolamento de regulamentação da profissão em 2011, constatou-se que apenas aquelas entendidas enquanto indispensáveis à proteção da coletividade são passíveis de controle tão específico. No presente caso, então, observa-se que isso foi apropriado e vem sendo traduzido (CALLON, 1986) pelos interessados no que relaciona-se às dimensões da segurança alimentar. Argumentadas nas consequências de uma manipulação de alimentos inadequada, por profissionais não capacitados, que resulta em casos de saúde pública,



que vão de contaminações, intoxicações e óbitos verificados em situações decorrentes da alimentação coletiva atual. Desvelando por sua vez também um viés de caráter empírico de apreensão desse impacto social, conduzindo a afirmativa de que: *“a regulamentação visa o interesse do público, da sociedade. É óbvio que haverá (sic) frutos para os profissionais, mas o principal é a sociedade”* (Fórum, 2018).

Junto a essa defesa de leis possíveis que deveriam existir, caso das regulamentações, reivindica-se também a necessidade de revisão e atualização de algumas outras já existentes, como partes da normativas da ANVISA que alegam defasadas. Em ambos os casos, contudo, perpassa a expectativa de que estas leis - alteradas ou criadas - contemplem a gastronomia não somente em suas especificidades, mas também como local de fala competente, autorizado, a questões que hoje lhe são escusadas devido a informalidade que persiste¹⁷. Tornando possível observar como a necessidade (e a possibilidade) de se "legislar" o assunto e suas práticas dota-se de caráter similar a uma meta, materializável, a ser perseguida pelas coletividades envolvidas.

Referenciada nas falas como possuidora de *“características fora da curva”*, enunciadas, entre outras, na *“necessidade de técnicos de laboratório específicos”* a gastronomia entende-se e apresenta-se já como um curso *diferente*, que: *“se for colocar em nível de igualdade terão coisas que não serão contempladas. Tanto a lei não vai conseguir contemplar a realidade da gastronomia, como a gastronomia não vai se adequar. E a gente vai continuar nesse limbo”*. (Fórum, 2018) Demonstrando com isso não (mais) se satisfazer na possibilidade de ter que se adaptar e adequar àquilo que encontra-se posto, por talvez entender que parte da situação de marginalidade institucional, profissional e acadêmica a que encontra-se relegada repousaria aí, nesse *limbo* gerado pela informalidade normativa.

Para refutar esse condicionamento imputado e indesejado, que se calca em uma leitura da gastronomia enquanto reconhecível apenas no que competiria a aspectos da fruição humana, uma das estratégias elaboradas, que parece responder de forma mais eficaz a esta questão, é o que tange a defesa da necessidade da estruturação formal do ensino enquanto prática que contemple e propicie a realização e divulgação de pesquisa científica na área, de acordo com os códigos reconhecidos academicamente. Constatado na elaboração de um discurso de revestimentos racionalizados, técnico-científico, próprio. Que auxilia gradativamente a consolidação da noção de um campo de conhecimento e competências específicas. Garantindo com isso a elaboração de uma *expertise* determinada, distinta das demais que a circundam. Embasada



justamente nessa categoria de *diferença*.

Apoiando-se, para isso, em diversos elementos como a configuração dos espaços, práticas e corpos, apontados anteriormente, como também na defesa da utilização e operacionalização de uma "*metodologia científica*" adequada. Transformada em conteúdo previsto no programa de bases curriculares comuns formuladas e defendidas por estes¹⁸. Que é sublinhada enquanto ferramenta capaz de capacitar os estudantes a produzir cientificamente, incitando a pesquisa na área e constituindo assim as suas provas de legitimidade próprias (Chateauraynaud, 2012); que transcenderiam uma bricolagem de conhecimentos particionados das áreas que a precederam, conferindo-lhe relevância, na medida que também sedimenta a construção de uma expertise determinada, particular.

Salientado que "gastronomia" apresenta-se como palavra-chave no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil, do CNPq em cerca de 54 grupos certificados pela instituição (CNPq, 2018), enquanto no catálogo de teses e dissertações da CAPES resulta em 361 ocorrências, sendo a maioria de dissertações. Observa-se que esse intuito manifesto das necessidades de: "*novas reflexões na construção de um pensar científico e crítico da área, fortalecendo assim a Gastronomia enquanto ciência*".(Bernardinetti, 2018, p. 2) pululam o campo, uma vez que já foram identificadas e situadas pelos próprios actantes e coletivos parte do funcionamento dos esquemas que empreendem:

"infelizmente no Brasil ainda se tem uma formação cartesiana e conservadora quando se fala de ciência. Enquanto a gente não tiver uma produção científica que seja reconhecida dentro desse jogo CAPES/CNPq, nós não seremos reconhecidos, como não somos nos nossos próprios institutos, como não somos enquanto ciência. (...) Quando se olha pra um curso de bacharelado, (...) a formação é totalmente diferente da formação de um tecnólogo (...) A gente tem aqui, nesses quatro anos a construção de um pensamento sobre o alimento (...) é um outro profissional (...) Precisamos produzir, pra que vire divulgação e circulação científica, pra que a gente se fortaleça entre si. (...) precisa marcar território, porque existe um jogo da CAPES e CNPq que vocês com certeza conhecem, então a gente fica tentando se enquadrar no campo da nutrição (...) o campo da história, ou no campo da antropologia, a gente precisa criar o nosso campo, campo científico, então a criação de algo material, e não tem jeito, publicação é ato político dentro desse jogo da ciência (...) pra reunir tudo que está pulverizado (...) assim a gente começa a se citar e começa a fazer esse círculo" (FÓRUM, 2018, a partir da hora 2:24:31)¹⁹



Constata-se, de forma (bem) explícita no trecho citado, o quanto o empreendimento na consolidação do ensino, calca-se em parte considerável na aferição de uma cientificidade da área. Manifesta então não somente nas técnicas sistematizadas e performatizadas nas cozinhas laboratórios anteriormente mencionadas, como também na inserção da gastronomia dentro das redes transepistêmicas do “jogo CAPES/CNPq”, de produção e publicização de inscrições científicas (Latour, Woolgar, 1997). Garantindo, ao que parece, a ideia de construção de uma coesão interna mais resistente e adequada para enfrentar os tensionamentos inerentes que são mapeados e postos continuamente nos meios pretendidos.

Estabilizações provisórias

Frente ao exposto podemos fazer alguns apontamentos parciais sobre a situação-problema analisada no que se desdobra, entre outros possíveis, na observação relacional dos âmbitos da: *performance organizacional*, da *cartografia das controvérsias*, e do *trabalho crítico dos atores* (Boltanski, 2016; Boltanski, Thévenot 1999, 2006; Chateauraynaud, 2017, Cefaï, 2017; Dodier, Barbot, 2017; Latour, Callon, 2016). A instabilidade institucional da Gastronomia aqui abordada se deflagra mais grave nas falas expostas quando prefigurada a possibilidade de uma crise de justificação do campo devido a deficiência de seus dispositivos próprios. Fragilidade essa que recairia em parte na sua situação de ausências quanto a definições formalizadoras da área, desveladas no que atinge não apenas sua falta de clarificação conceitual, evidenciada nas apropriações e entendimentos poli(a)mórficos, como principalmente nos apontamentos de sua situação de invisibilidades (“limbo”) jurídico-científica, caras ao esquema de reconhecimento no meio em que se engendra.

Observa-se que a formatação da disciplina dá-se em sintonia com parte dos discursos de racionalização técnico-científicos vigentes na esfera acadêmica; em suportes que integram práticas, prédios, objetos técnicos, entre outros. E que embora alguns pontos que garantiriam, em tese, uma performance organizacional coesa da Gastronomia sejam identificáveis na sua estruturação institucional, - traduzida nas evidências dos laboratórios, métodos e *ethos* que perpassam o alicerçamento de grande parte dos cursos, - percebe-se que ainda assim tais artifícios de “forma”, ou mesmo a maneira como são articulados, demonstram-se insuficientes numa resposta satisfatória às diversas controvérsias e distúrbios que se colocam interna e externamente, tacita e explicitamente, ao grupo na arena pública de debate (CEFAÏ, 2017, p.189-190).



Acaba por ficar ressaltada na cartografia dessas controvérsias a necessidade manifesta de justificar-se frente às demais esferas, concomitantes e concorrentes, sublinhado no caráter problemático da “pulverização” de suas práticas, sejam essas entendidas enquanto impacto, produção ou relevância social. Observado que ao não dispor de referenciais formalizados partilhados para a ação coletiva, enfraquecem-se os elos associativos possíveis para empreender nas disputas por reconhecimento institucional, tanto enquanto categoria sócio- profissional, como em seu protagonismo potencial nas atividades que reivindicam.

Percebe-se então, concomitante e reativamente a isso, operações reflexivas dos próprios atores, na articulação de agenciamentos linguísticos e praxiológicos em que mobilizam recursos argumentativos em direção da necessidade (colocada como urgente) de buscar a consolidação de arcabouços políticos, legais e científicos que estabilizariam suficientemente os tensionamentos que eles próprios identificam. Mesclando duas formas de orientação reflexiva, que refletem *sobre* e que pensam *nos* dispositivos, explicitados no enfoque metodológico que:

“Se concentra sobre uma das mediações por meio da qual dispositivos e humanos interagem: o trabalho normativo dos indivíduos em torno desses dispositivos. Por trabalho normativo, designamos, de maneira geral, as avaliações positivas ou negativas que os indivíduos sustentam de modo explícito sobre o estado das coisas (...) A abertura à heterogeneidade de agenciamento é mantida, mas ela consiste, desta vez, em seguir os indivíduos quanto aos elementos do dispositivo que eles problematizam e que consideram como pertinentes em suas avaliações (...) que pode originar-se a partir de duas formas de orientação reflexiva. Ele pode referir-se ao próprio dispositivo, nesse caso os indivíduos se posicionam a respeito da maneira como esse lhes parece ou não ajustado às suas expectativas (...) Esse trabalho normativo pode também concernir às condutas dos indivíduos dentro do quadro de referenciais de um dispositivo. Este é, então, visto como um dado e os indivíduos julgam como os outros indivíduos se conduzem, são conduzidos ou deveriam conduzir-se em relação a esse dispositivo, individual ou coletivamente.” (Dodier, Barbot 2017, pp. 491-492)

Observamos então que, em articulação com os regimes de institucionalização, regulação e judicialização da disciplina, apontam essas actancias para a pertinência da produção, e principalmente a publicização científica própria do campo. Enxergado aí, enquanto possibilidade, a constituição de indícios materiais, espécie de *prova tangível* que subsidiaria a efetivação de uma expertise coletiva, pretendida e defendida por estes (Chateauraynaud, 2008, 2012; Chateauraynaud; Bessy, 2014). Estando essa



cientificização dos discursos e das práticas, menos dependente de disposições e dispositivos que fogem em absoluto de seus controles, desvelando-se enquanto possibilidade de resposta mais satisfatória no que diz respeito a justificação da Gastronomia no meio acadêmico.

Sendo então esse “*desenvolvimento da ciência gastronômica de nossa nação*” (Anexo 03, p. 3) o objetivo perseguido, não caberiam aqui julgamentos valorativos sobre a efetivação ou não do mesmo; cabendo na interpretação do que é observado pontuar que a Gastronomia enquanto objeto híbrido em essência (Latour, 1994), desponta como sítio discursivo preñado de significado, crescente prestígio, e não a toa, vem sendo disputado por diversos grupos e interesses.

Notas

1 Aventada a possibilidade de identificação de especificidades na constituição dos bacharelados dentro do universo atual de 284 instituições que oferecem o curso. Com o intuito de verificar (se há) especificidades em uma proposta entendida como “mais generalista, de caráter científico e/ou humanístico”, que a diferencie da modalidade tecnológica. Delimitando, dessa forma, nosso escopo a 5 instituições federais que enquadram-se a esses critérios (em atividade): UFRPE (2005), UFBA (2008), UFC (2009), UFRJ (2011), UFPB (2013). Que aumentariam para 10 se consideradas as 4 IES privadas, que também oferecem bacharelado em gastronomia atualmente: UNIVALI, ESTÁCIO-SC, UNESC e FSO (E-MEC, 2018).

2 Procurando nos afastar de uma vertente “mertoniana”, abordagem externalista, estrutural normativa, conhecida também como “sociologia institucional da ciência” (HESS, 1997)

3 “<<Seguem-se>> os atores, <<descrevem-se>> seus bloqueios e recursos, <<restituem-se>> seus discursos e suas ações, <<cola-se>> o mais próximo dos dispositivos e das situações, <<distância-se>> ou <<coloca se entre parênteses>> toda interpretação e põe-se a <<aplainar>> e a <<clarificar>> os suportes críticos, as formas de julgamento ou de avaliação, conferindo uma atenção particular as categorias e instrumentos” (Chateauraynaud, 2017, p. 6)

4 O primeiro curso no âmbito do ensino superior, de caráter tecnológico, recebeu a aprovação do MEC em dezembro de 1998, e começou suas atividades no ano seguinte (1999). Tornando significativo constatar que em 2012, segundo dados do INEP já distribuíam-se pelo país mais de 100 cursos superiores somados os tecnológicos e bacharelados (INEP, 2012); número que continuou crescendo em um intervalo de menos de 10 anos, quando em 2018 se constata o aumento para mais de 270 cursos



em atividade (E-MEC, 2018).

5 O poema completo de Arcestratus originalmente intitulava-se Hedypatheia (Vida de Luxos), e trazia em seu conteúdo as impressões e observações do autor sobre a culinária e hábitos alimentares de algumas regiões mediterrâneas supostamente visitadas pelo mesmo. O texto original se perdeu, perpetuando-se assim apenas os trechos transcritos em forma de citações em *Deipnosophistae* de Athenaeus ; registro em 15 tomos sobre banquetes e ocasiões similares na Grécia Antiga, onde observa-se o putativo “gastronomia” ao poema original de Arcestratus. (Santich, 2004)

6 Resposta obtida em entrevista realizada com docente da área, realizada em 13/03/2018.

7 Texto presente em peça publicitária de divulgação de um restaurante localizado no centro da cidade do Recife.

8 Trecho de panfleto de curso profissionalizante da cidade do Recife

9 Conforme consta na citação supracitada (La Reynière, 1808, p. 19-20)

10 Evocado pelos próprios atores, em exemplos como o destacado em: "reiteramos votos de apreço ao desenvolvimento da ciência gastronômica de nossa nação." (Anexo 03) onde finalizam carta aberta, com mais de 120 assinaturas, para entidades federais.

11A infraestrutura mínima exigida pelo MEC para abertura do curso de gastronomia, em seu catálogo de cursos tecnológicos (2016) consiste, entre outros itens: Laboratório de análise sensorial de alimentos; Laboratório de bebidas; Laboratório de panificação e confeitaria. (ver Anexo 01)

12 Normas laboratório UFRPE (ver Anexo 02)

13 RDC 275/02: “3.1.3 Asseio pessoal: boa apresentação, asseio corporal, mãos limpas, unhas curtas, sem esmalte, sem adornos (anéis, pulseiras, brincos, etc.); manipuladores barbeados, com os cabelos protegidos.” (Brasil, 2002)

14 Observado que devido ao caráter multidisciplinar os cursos encontram sua alocação distribuída em diferentes departamentos, como Ciências Biológicas e Profissões da Saúde (UFBA), Instituto de Nutrição (UFRJ), de Cultura e Arte (UFC), Tecnologia Rural (UFRPE) e Tecnologia e Desenvolvimento Regional (UFPB); ao mesmo tempo que para a composição da grade curricular, demandam oferta de outros, que perpassam as Ciências Agrícolas, Administração e Contabilidade, Arquitetura e Urbanismo, Humanidades, etc.

15 Os trechos em itálico utilizados a partir do presente momento referem-se a trechos e citações transcritos das falas enunciadas pelos dois painelistas expositores no IV Fórum Nacional da Educação em Gastronomia, disponível integralmente no endereço:



<<https://www.youtube.com/watch?v=emri29umb1M>> Acessado em: 23/07/2018 as 13:56.

16 O curso tecnológico de gastronomia esta presente nas três edições dos Catálogos de Cursos Tecnológicos do MEC (2010, 2012, 2016) em página que sofreu mínimas alterações (Anexo 01)

17 Ao referir-se a carta aberta redigida pelo Fórum, em resposta ao episódio de descarte massivo de alimentos ilegais em fiscalização realizada no Rock In Rio 2017, disponível na página do Facebook do Fórum (Anexo 03), o mesmo painalista aponta a constatação, por exemplo, da necessidade de: “reestruturação da legislação brasileira em questões da segurança alimentar, leis que a ANVISA segue; e deixa (a carta) muito claro que a ANVISA não fez absolutamente nada de errado, a não ser seguir regras; só que a discussão em si é como essas regras podem ser modificadas já que estamos em 2018 e as regras, as leis, em sua maior parte são de 1950-60, então são leis que em alguns casos estão caducas. Por questões de tecnologia, você tinha uma época que você não tinha, por exemplo, a tecnologia de transportes como a gente tem hoje, para a refrigeração de alguns alimentos. Então você tem regras que podem ser alteradas, discutidas (...) A ideia do Fórum é justamente essa, é fazer com que a gastronomia participe das discussões da sociedade, coisa que não estava acontecendo até então. Quando você falava sobre temas como esse, eram várias áreas que eram consultadas e a gastronomia aparecia como área de lazer, e nós somos muito mais que isso. (Fórum, 2018 grifo nosso)

18 As linhas gerais desse currículo base comum aos cursos de Gastronomia apresentado na ocasião separa-se em dois eixos, o prático, que contemplaria: habilidades básicas, cozinhas internacionais, cozinhas regionais, panificação, confeitaria e bebidas; e um teórico, onde figuram: gestão de pessoas, custos, serviço, marketing, cultura alimentar e metodologia científica. (Fórum 2018)

19 Fala de uma das ouvintes do evento quando aberta a participação para o público, que pontuava as configurações “irregulares” dos cursos superiores e seus direcionamentos a constituição dos primeiro programas de pós-graduação na área, apontados como insuficientes numérica e qualitativamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, J. O novo movimento teórico. In. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 2, nº 4, São Paulo, 1987.

Ben-David, J; Collins. Social factors in the origins of a new science: the case of



psychology. In: *American Sociological Review*, 31, 4, 1966, pp. 451-465.

Bernardinetti, N. De simmer à efervescência: a produção científica em gastronomia. In. *Revista Brasileira de Gastronomia*, vol 1, nº 1, 2018, pp.1-2

Bessy, C; Chateauraynaud, F. *Experts et faussaires: pour une ideologie de la perception*. Paris: Petra, 2014.

Boltanski, L. A moral da rede? Criticas e justificações nas evoluções recentes do capitalismo. In. *Fórum Sociológico. Instituto de Estudos e Divulgação Sociológica*, nº 516, 2001, pp. 13-35.

_____. Sociologia Crítica ou Sociologia da Crítica. In Vanderberghe F, Véran J-F (org.) *Além do habitus: Teoria social pós-bourdiesiana*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. Pp. 129-154

Boltanski, L.; Thevenot, L. The sociology of critical capacity. In. *European Journal of Social Theory*, vol. 2, nº 3, 1999, pp.359-377.

_____. *On justification: economies of worth*. New Jersey: Princeton U. Press, 2006.

Bourdieu, P. O conhecimento pelo corpo. In _____. *Meditações Pascalinas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Brasil. Resolução - RDC Nº 275/ 02. Dispõe sobre o Regulamento Técnico de Procedimentos Operacionais Padronizados aplicados aos Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos e a Lista de Verificação das Boas Práticas de Fabricação em Estabelecimentos Produtores/Industrializadores de Alimentos. In: Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

Brillat-Savarin. J. A. *A fisiologia do gosto*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1989.

Bucchi, M. *Science in society: An introduction to social studies of science*. London/New York: Routledge, 2004.

Callon, M. Some elements of a sociology of translations: demestication of the scallops and the fisherman of St. Briec Bay. In. LAW. J. *Power, action and belief: a new sociology of knowledge?* London: Routledge, 1986, pp. 196-223.

CEFAÏ, D. Públicos, problemas públicos, arenas públicas... O que nos ensina o pragmatismo (Parte I) In. *Revista Novos Estudos CEBRAP* v. 36.01 São Paulo, 2017, pp. 187-213.

Cerbone, D. Merleau-Ponty and the phenomenological practice In. _____.
Understanding phenomenology. Durham: Acumen, 2010.

Chateauraynaud, F. Les mobiles de l'expertise: Entretien avec Francis Chateauraynaud.



In. *Revue Experts*, nº 78, 2008, pp. 1-4.

_____. *A prova do tangível: Experiências de investigação e o surgimento da prova*. Rio de Janeiro: Blog Sociófilo IESP/UERJ, 2012

_____. A captura como experiência: Investigações pragmáticas e teorias do poder. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 32, nº 95, 2017, pp. 2-21.

Corrêa, Diogo S. Do problema do social ao social como problema: elementos para uma leitura da sociologia pragmática francesa. In. *Revista de Ciências Sociais*, nº 40, 2014, pp. 35-62.

Csergo, Julia. *O patrimônio gastronômico na França: como pensar um monumento, do artefato ao mentefato?*, in *História. Questões & Debates*, nº 54, Curitiba, 2011

Deleuze, G.; Guatarri, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

Dodier, V, Barbot, J. A força dos dispositivos. In: *Revista Sociedade e Estado*. Vol. 32, nº 2, 2017, pp.487-518

Elias, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

Fleck, L. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico: introdução a doutrina do estilo de pensamento e do coletivo de pensamento*. Belo Horizonte: Faberfactum, 2010.

FÓRUM, Nacional da Educação em Gastronomia 2018, disponível integralmente no endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=emri29umb1M>> Acessado em: 23/07/2018 às 13:56.

Foucault, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2004.

Freyre, G. *Sobrados e Mucambos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.

HesS, David. *Science Studies: an Advanced Introduction*. New York/London: New York University Press, 1997.

KNorr-Cetina. K. A comunicação na ciência. In. GIL, F. (org.) *A ciência tal qual se faz*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia/Edições J. Sá da Costa, 1999a pp. 375-393.

_____. *Epistemic cultures: how the sciences make knowledge*. Cambridge: Harvard University Press, 2009b.

Kuhn, Thomas. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

La Reynière, G. de. *Manuel des amphitryons, contenant un traité de la dissection des viandes à table, la nomenclature des menus les plus nouveaux et des éléments de*



politesse par l'auteur de l'Almanach des gourmands. Paris: Capelle et Renand, 1808.

Disponível em

<<<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8622142d/f1.item.zoom>>> LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. São Paulo: Editora 34, 1994

_____. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2002.

_____; Callon, M. Por uma sociologia relativamente exata (1983). In: WEID, O. Vanderberghe, F. (org.) *Novas Antropologias*. Rio de Janeiro: Terceiro Ponto, 2016. Pp. 18-47.

_____; Woolgar, S. *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

Mauss, Marcel. As técnicas do corpo. In: _____ *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003, p.399-422.

Merton, R.K. *Sociologia: Teoria e Estrutura*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1968.

_____. *Science, technology and society in seventeenth-century England*. New York: Harvard Fertig, 2001.

Santich, Barbara. The study of gastronomy and its relevance to hospitality education and training. In.: *International Journal of Hospitality Management*, 2004. Pp. 15-24

Saphin, S. *A revolução científica*. Lisboa: Difel, 1999.

_____; Schaffer, S. *El Leviathan y la bomba de vacío: Hobbes, Boyle y la vida experimental*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2005.

Toscano, F. *À Francesa: A Belle Époque do comer e do beber no Recife*. Recife: CEPE, 2014.

Véran J-F; Vanderberghe F. Novas Sociologias: um exercício de teoria comparativa. In: . (org.) *Além do habitus: Teoria social pós-bourdiesiana*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. Pp. 9-26

Wacquant, L. *Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.



Anexo 1.

CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM GASTRONOMIA

Eixo Tecnológico: **TURISMO, HOSPITALIDADE E LAZER**

1600 horas

Perfil profissional de conclusão	<p>Concebe, planeja, gerencia e operacionaliza produções culinárias nas diferentes fases dos serviços de alimentação. Cria preparações culinárias e valoriza a ciência dos ingredientes. Diferencia e coordena técnicas culinárias. Planeja, controla e avalia custos. Coordena e gerencia pessoas de sua equipe. Valida a segurança alimentar. Planeja, elabora e organiza projetos de fluxo de montagem de cozinha. Identifica utensílios, equipamentos e matéria-prima em restaurantes e estabelecimentos alimentícios. Articula e coordena empreendimentos e negócios gastronômicos. Identifica novas perspectivas do mercado alimentício. Vistoria, avalia e emite parecer técnico em sua área de formação.</p>
Infraestrutura mínima requerida	<p>Biblioteca incluindo acervo específico e atualizado. Laboratório de informática com programas e equipamentos compatíveis com as atividades educacionais do curso. Cozinha fria e quente. Laboratório de análise sensorial de alimentos. Laboratório de bebidas. Laboratório de panificação e confeitaria. Restaurante didático.</p>
Campo de atuação	<p>Centros gastronômicos. Embaixadas e consulados. Empresas de hospedagem, recreação e lazer. Hospitais e Spas. Indústria alimentícia. Parques temáticos, aquáticos, cruzeiros marítimos. Restaurantes comerciais, institucionais e industriais, catering, bufês e bares. Instituições de Ensino, mediante formação requerida pela legislação vigente.</p>
Ocupações CBO associadas	<p>2711-10 - Tecnólogo em gastronomia (Gastrônomo). 2711-05 - Chefe de cozinha.</p>
Possibilidades de prosseguimento de estudos na Pós-Graduação	<p>Pós-graduação na área de Ciência e Tecnologia de Alimentos, entre outras.</p>

CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA
152
3ª EDIÇÃO

Página do catálogo de cursos tecnológicos do mec que dispõe sobre o curso de gastronomia (tecnológico)



Anexo 2

Art. 6º - Cabe à Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE:

I - Disponibilizar o espaço nos horários e dias determinados para a realização das atividades práticas das disciplinas.

II - Fornecer os insumos utilizados nas aulas práticas, de qualidade, conforme especificados pelo professor para a realização das aulas práticas.

Art. 7º - Cabe aos alunos:

I - Usar o uniforme completo instituído pela coordenação do curso/UFRPE, composto por:

- Dólmã na cor branca em tecido de algodão ou na composição de 67% poliéster e 33% algodão, com frisos pretos, preferencialmente com fechamento com velcro ou por botões de pressão, podendo admitir-se botões de casa na cor preta. Para os homens e mulheres o dólmã deve ser preferencialmente de mangas compridas, conforme modelo em anexo, podendo admitir-se mangas de $\frac{3}{4}$ para mulheres. O Brasão da Universidade deve ser bordado na lateral superior da manga direita, sendo opcional um bolso na parte superior da manga esquerda. Na gola direita é opcional o bordado da bandeira de Pernambuco e na gola esquerda da bandeira do Brasil. O nome do aluno deve ser bordado na cor preta no lado esquerdo do Dólmã, acima do peito.
- Caso use camiseta por baixo do dólmã, só será permitida camiseta branca sem logos ou estampas.
- Calça *pie de poule* (quadriculada) de chef aprendiz, em tecido de algodão, com bainhas feitas (não serão permitidas calças pretas e jeans).
- Avental de cintura baixa na cor branca, em tecido de algodão.
- Sapatos pretos, fechados, de segurança, sem salto, com solado de borracha antiderrapante especializado para uso industrial, com biqueira de PVC (Equipamentos de Proteção Individual – EPI). Não será permitido o uso de crocks.
- Meias brancas ou pretas.
- Chapéu de aluno (toque *blanche*) descartável ou de tecido de algodão ou brim, ou protetor capilar. Não será permitido o uso de bandanas.
- Lenço de pescoço opcional.

II – Usar no mínimo duas facas de aço inox, sendo uma faca chef de 8” ou 10” e uma faca de legumes, todas com cabo de polipropileno ou policarbonato, não sendo permitida a utilização de facas com cabo de madeira ou de qualquer outro material poroso, que seja capaz de permitir o desenvolvimento de microrganismos.

III - Usar tábuas de corte em polipropileno, de tamanho 40 X 25 cm (quarenta centímetros de comprimento por vinte e cinco centímetros de largura), sendo proibida a utilização de tábuas de madeira ou de qualquer outro material poroso, que seja capaz de permitir o desenvolvimento de microrganismos.

Página do regulamento de utilização dos laboratórios-cozinha do UFRPE



CARTA ABERTA DO FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES E PROFESSORES DOS CURSOS SUPERIORES DE GASTRONOMIA

Práticas alimentares são expressões de tradições e de identidade. O trabalho com a comida e as transformações alimentares representa uma possibilidade de intervenção social. Conhecer o caminho que o alimento trilha do campo até o prato, é reconhecer toda uma trajetória coletiva experimentada em determinado contexto socioeconômico e cultural desse percurso, favorecendo a reconexão do cordão umbilical que cada indivíduo tem com suas origens.

O antropólogo e biólogo britânico Richard Wrangham defende que o que nos tornou humanos foi o domínio do fogo e, conseqüentemente, aprendermos a cozinhar. De acordo com o cientista, cozinhando aumentamos o valor da comida e contribuimos para a evolução humana. Em decorrência de seus posicionamentos geográficos, que definiam as ofertas alimentares naturais, o ser humano foi desenvolvendo cultivos, aprimorando a caça, aprendendo técnicas de conservação dos alimentos, elaborando regras de educação para as refeições, aprimorando os paladares e contribuindo para a definição da cultura alimentar, ou seja, o ato de transformar alimentos aparece como um fator determinante para caracterizar os aspectos culturais de um povo, e o cozinheiro acaba por ter em suas mãos uma espécie de registro da sociedade, uma vez que os hábitos alimentares são decorrência de longos processos históricos e dão pertencimento às pessoas que deles compartilham. Para Claude Lévi-Strauss, um dos mais importantes antropólogos contemporâneos, a cozinha é uma linguagem e cada sociedade codifica suas mensagens por meio de signos particulares neste universo.

Algumas informações sobre condutas e leis vieram a público recentemente, acendendo uma discussão há muito esquecida: a reforma das leis que regem nosso mercado envolvendo questões de fabricação industrial e artesanal. Muitas destas escritas no século passado, corroboram premissas concebidas para atender os interesses da grande indústria de alimentos, deixando de lado pequenos produtores rurais e artesanais.

Segundo o Dossiê ABRASCO: **Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde – ABRASCO – 2015 (Associação Brasileira de Saúde Coletiva)**, o Plano Safra (financiamento para a agricultura) tem destinado atualmente entre 80% e 90% do orçamento para o financiamento do agronegócio, ficando a parcela restante para a agricultura familiar.

A ligação desses fatos impacta em questões econômicas e sociais, trazendo como conseqüências desvalorizações que ficam no país, depois de exportar o que é de melhor produzido. Não investir em produção final, e sim em produto bruto, para atender ao mercado financeiro, provoca conseqüência impactante que contribui para a manutenção de uma forte desigualdade social.

Funete: <https://bit.ly/3cwOU0a>



Alterar leis para que essas possam ser acessíveis a todos é um ato político e social. A segurança dos alimentos, assim como questões que envolvem cultura e tradição alimentar, devem ser protegidos por meio de leis regulatórias e fiscalizatórias que não sejam excludentes. A segregação acaba por inviabilizar soluções que atenderiam a economia de forma micro, que se reunidas, seriam maiores do que qualquer macro.

A lei 7.889 de 23 de novembro de 1989, que dispõe sobre a inspeção sanitária e industrial dos produtos de origem animal, claramente precisa de revisão e adequação, assim como a Resolução RDC 216/04 veio na época para contribuir e tornar possível a operação de estabelecimentos manipuladores de alimentos que não estavam contemplados na lei no. 11.617, de 13 de julho de 1994, e no Decreto no. 34.557, de 28 de setembro de 1994, que tratam principalmente de condições seguras para a manipulação de alimentos. A RDC no. 49/2013, da Anvisa, assim como a RDC 216/04 foi elaborada para adequar, tem por objetivo a legalização sanitária das produções de alimentos artesanais e da agricultura familiar, porém sem a mesma eficiência, dadas as suas dificuldades organizacionais.

A lei 7.889, que trata da inspeção sanitária de produtos de origem animal, não prevê como sanção EM NENHUM momento condenar alimentos próprios para o consumo, inutilizando-os com querosene, ou químico que o valha. O artigo 2º do parágrafo 3º prevê somente a destruição do produto caso o mesmo esteja impróprio para o consumo. Segundo documento divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 7 milhões de pessoas convivem com a fome no Brasil. A pesquisa mais recente, publicada em 2014, constatou ainda que, em 2,1 milhões de domicílios, pelo menos uma pessoa já passou um dia inteiro sem comer pela falta de dinheiro para comprar comida. No entanto, as operações da ANVISA teimam em jogar comida própria ao consumo no lixo. Os caminhos colocados pelas leis para a obtenção dos selos não convergem, transformando a trilha da legalização em uma eterna tentativa para os pequenos produtores e produtores artesanais. As vigilâncias terminam com isso em descrédito, entre si e com a população. São dois selos que se destinam ao mesmo objetivo e possuem volumes burocráticos para sua obtenção que excluem boa parte dessas produções.

O fórum nacional dos professores e coordenadores de cursos superiores de gastronomia, insatisfeito com as atuais diretrizes legais para as pequenas produções, produções artesanais e produções industriais, propõe uma reflexão permanente do assunto no âmbito educacional para a formação de egressos conscientes da ética profissional e sustentabilidade nos caminhos existentes entre a "terra e o fogão", de maneira que tais egressos desenvolvam a pertença de ingredientes e processos do legado cultural, assim corroborando para a atualização de leis que sejam verdadeiramente marcos regulatórios que contemplem os diferentes arranjos produtivos. Propomos ainda convocar discussões nos eventos técnico-científicos da categoria e de áreas afins, e entre atores multifacetados e capacitados a contribuir para uma análise da atual legislação da indústria, de mercado e da educação, a fim de tornar atuais, justas e inclusivas as etapas de transformação do alimento.

Funete: <https://bit.ly/3cwOU0a>



Assim, reiteramos votos de apreço ao desenvolvimento da ciência gastronômica de nossa nação colocando-nos à disposição para contribuir democraticamente quando convocados por órgãos legisladores.

Assinam:

1. Prof. Gustavo Guterman - Instituto Federal Fluminense, campus Cabo Frio-RJ
2. Profa. Vanessa Santos - UNINASSAU, Fortaleza-CE
3. Prof. William Rodrigo Lopes Kelm - SENAC Foz do Iguaçu PR.
4. Prof. Antonio Walter Ribeiro de Barros Junior - Universidade do Sagrado Coração - Bauru-SP
5. Profa. Natália Aparecida Pereira Souza – Faculdade Anhanguera - Campus Ribeirão Preto
6. Prof. Helerson de Almeida Balderramas – UNITOLEDO Araçatuba-SP
7. Prof. Fabio Augusto de Lucca Moreira FAMETRO - Fortaleza / Ceará
8. Prof. Marcio Henrique Castilho Cardim – Universidade do Sagrado Coração – USC – Bauru-SP
9. Prof. Zenir Aparecida Dalla Costa -SENAC-SP Campus Santo Amaro
10. Profa Alessandra Santos dos Santos - UniCEUB, Centro Universitário de Brasília-DF
11. Prof. Thalles Febras Franceschini - Centro Universitário Anhanguera Leme
12. Profa. Tainá Zaneti - Universidade de Brasília – UnB-DF
13. Profa Amanda Viviani Vogas - Faculdade SENAC-PE
14. Profa Alexia Moreira - Universidade de Patos de Minas – Unipam
15. Prof Soraya Kobarg Oliveira – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC- SC
16. Prof Paulo Renato de Paula Frederico – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- IFSP- SP
17. Prof Jackson Cabral – Faculdade Promove de Belo Horizonte-MG
18. Profa. Eveline de Alencar Costa – Universidade Federal do Ceará-CE
19. Prof. Camila Nemitz de Oliveira Saraiva - Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borba (RS)
20. Prof Marcia Martins – Faculdade Metropolitana de Manaus -FAMETRO-AM
21. Prof Janaina Sarmiento Bispo – Centro de Ensino Unificado de Brasília - UNICEUB-DF
22. Prof Filipe Tavares - Faculdade Mauricio de Nassau - Uninassau – João Pessoa-PB
23. Profa. Kersya Coêlho - Faculdade DeVry FANOR - Fortaleza/ Ceará
24. Profa. Pacla Stefanutti - Instituto Federal do Paraná - IFPR
25. Prof Bruno Raphael Leitão – Faculdade Metropolitana de Manaus - Fametro-AM
26. Profa. Giuliane Pimentel - Instituto Federal de Brasília - IFB
27. Profa. Shirleide Cavalier - Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas CIESA/AM
28. Prof. Rodrigo Ferreira - Faculdade Patos de Minas- MG
29. Prof Dimas Melo - - Faculdade Mauricio de Nassau - Uninassau Manaus/AM
30. Prof. Diego Ventura - Universidade da Amazônia UNAMA - PA
31. Prof Mariana Avila Maronna - Universidade Metodista de Piracicaba- Unimep
32. Prof Michel Abras – SENAC-BH
33. Prof Daniel Vicente Bonho – Universidade Feevale- RS
34. Prof Roberto Marcio França Haddad – Faculdade SENAC – BH
35. Prof Danilo Simões – Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte-MG
36. Prof Hans Eberhard Aichinger – Faculdade SENAC – MG
37. Profa Maria Aparecida Teixeira Lamounier – Faculdades Promove – BH
38. Prof Seliz Grassini Rego – Faculdade Estácio de Sá – BA
39. Prof Joseni França - Faculdade Estácio de Sá – BA
40. Prof Gustavo Rios - Faculdade Estácio de Sá – BA
41. Prof Marcio Luckesi - Faculdade Estácio de Sá – BA
42. Prof Uelcimar Cerqueira - Faculdade Estácio de Sá – BA
43. Prof Jean Spiess - Faculdade Estácio de Sá – BA
44. Profa Aline Mascarenhas - Faculdade Estácio de Sá – BA
45. Profa Claudia Maria de Moraes Santos – Universidade do Vale do Paraíba – SP

Funete: <https://bit.ly/3cwOU0a>



46. Profa Claudia Porto Leal – Faculdade Patos de Minas – FPM-MG
47. Prof Everton Simon – Universidade de Santa Cruz do Sul -UNISC Santa Cruz do Sul
48. Profa Luciana L. de Andrade Lima Arruda – Universidade Federal Rural de Pernambuco-
UFRPE - PE
49. Prof Samira Lodi Mello – Faculdade Christus Unichristus -CE
50. Prof Everton Simon – Universidade de Santa Cruz do Sul -UNISC-RS
51. Profa Maria Lucia Gurgel da Costa – Universidade Federal de Pernambuco-PE
52. Profa Uiara Martins – Faculdade de Tecnologia Intensiva - FATECI – CE
53. Prof Edson Puiati – Centro Universitário de Belo Horizonte UNA – BH
54. Profa Nassara Elwanger – Universidade de Santa Cruz do Sul UNISC e Universidade do
Vale do Taquari - Univates -RS
55. Profa Solange Ap. Esteves – Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto-SP
56. Profa. Graziela A. S. Morelli – Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto-SP
57. Profa. Fernando Di Sérgio – Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto-SP
58. Profa Caroline Coelho – Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto-SP
59. Profa Sabrina Galli – Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto-SP
60. Prof Naionora Maria B de Freitas – Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto-SP
61. Prof Cyro de Almeida Durigan – Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto-SP
62. Profa Marina Zanin Sacoman – Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto-SP
63. Prof Antonio Aparecido de Souza – Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto-
SP
64. Profa Camila de Meirelles Landi
65. Profa Joyce Viana Galvão Pisaneschi
66. Prof Mauricio Marques Lopes Filho
67. Prof Graziela Arabe Milanese
68. Prof Fabiano Souza de Almeida Castro – Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia de São Paulo – IFSP-SP
69. Prof Pedro Henrique Oliveira – SENAC-MG
70. Prof Alessandro Eller – Universidade de Vila Velha – ES
71. Prof Ulisses Dias – Unoeste – Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente – SP
72. Profa Maria Ângela Severino - Universidade de Sorocaba- UNISO-Sorocaba – SP
73. Profa Sarah Nasser de Faria Carvalho Coelho - Faculdade Patos de Minas - FPM -MG
74. Prof.Rodrigo Libbos Gomes do Amaral
75. Prof. Naara Barros - Uninassau Fortaleza / CE e Fateci Fortaleza / CE
76. Profa Maria de Fátima Duarte Gonçalves -Centro Universitário Monte Serrat- Unimonte -
Santos-São Paulo
77. Prof .Ronie Peterson- Senac Minas Gerais -MG
78. Profa. Mariane Lindemann -Universidade Federal de Pelotas-UFPel- RS
79. Profa Isabel Cristina Miranda P. Maia - Faculdade Pitágoras Belo Horizonte -MG
80. Coz. Bruno de Souza Ferreira - Belém (PA)
81. Profa Ingrid Schmidt-Hebbel Martens, Centro Universitário Senac - Santo Amaro (SP)
82. Prof Lauro Cataldi de Lima e Souza - UNIFAMINAS - Muriaé/MG
83. Profa Haline Aparecida de Oliveira Maia- Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora/ MG
84. Prof Alcides Gomes - Universidade Federal de Pelotas-UFPel- RS
85. Profa Cristiana Purcell - Faculdade de Tecnologia Alagoas - FAT/AL
86. Prof Vani Pedrosa – Senac – MG
87. Profa Patricia Golino – Universidade CEUMA – MA
88. Profa Nilda Stella de Macedo Barbosa – Universidade Federal da Bahia – UFBA
89. Profa Natali Knorr Valadão - Universidade do Vale do Taquari – Univates – RS
90. Prof Rafael Ferreira Cardoso – Universidade de Patos de Minas – UNIPAM
91. Prof Francisco Cesar Alves da Silva - Universidade CEUMA – MA
92. Prof Wadih About Neto - Universidade CEUMA – MA
93. Prof Caio Alexandre Martini Monti – Instituto Federal de Santa Catarina -IFSC campus
Continente – SC
94. Profa Alinne Martins Ferreira - Centro Universitário Euro Americano- UNIEURO - Brasília,
DF
95. Profa Kleinia Anjos Vianna- Faculdade Senac, Belo Horizonte/ MG
96. Prof Roberto José de Araujo - Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do
Ceará - IFCE Campus Baturité – CE

Funete: <https://bit.ly/3cwOU0a>



97. Prof Enilton Cavalcante Mattos - **Faculdade Comunitária Internacional União das Américas – PR**
98. Profa Luanda Batista Demarchi dos Santos - **Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG – MG**
99. Profa Elza Ferreira Alexandre - **Centro Universitário Maurício de Nassau – Uninassau – PE**
100. Prof Rafael Cunha Ferro - **Universidade Vale do Paraíba - UNIVAP – SP**
101. Profa Ceci Figueiredo de Moura Santiago - **Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ - RJ**
102. Profa Daniela Carvalho Bezerra Leite – **Instituto Federal de Brasília- IFB-campus Riacho Fundo- Brasills - DF**
103. Prof Rafael Cunha Ferro - **Universidade Vale do Paraíba - UNIVAP - SP**
104. Profa Vladia Gomes - **Faculdades do Nordeste - Devry Fanor Devry - CE**
105. Profa Vivian Teixeira - **Faculdades do Nordeste - Devry Fanor Devry - CE**
106. Prof Elcio Eidi Nagano - **Faculdades do Nordeste - Devry Fanor Devry – CE**
107. Prof. Dr. Sandro Dias - **Centro Universitário Senac - campus Águas de São Pedro.**
109. Profa Mariana Cattapreta - **Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM - RJ**
110. Profa Laura Rocha Miranda - **Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM - RJ**
111. Profa Renata Matoso - **Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM - RJ**
112. Prof Jocelen Sodré - **Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM - RJ**
113. Profa Laura Kiyoco Ide - **Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM – RJ**
114. Profa Maria de Lourdes Andrade - **Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM – RJ**
115. Profa Giselle Santos - **Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM – RJ**
116. Profa Roberta dos Santos Silveira - **Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM – RJ**
117. Prof Rodrigo Alves - **Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM – RJ**
118. Prof David Eleuterio - **Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM – RJ**
119. Profa Michelle Hassel - **Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM – RJ**
120. Profa Katia Mendes - **Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM – RJ**
121. Prof Alessandro de Souza Trindade – **SENAC - RJ**
122. Prof Renata Machado Soares – **Universidade Estácio de Sá – ESTÁCIO - RJ**
123. Profa Suzana Ortiz Costa - **Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM – RJ**
124. Profa Maria Lucia Bezerra Taveira - **Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM – RJ**
125. Profa Alejandra Faúndez - **Centro Universitário Augusto Motta – UNISUAM – RJ**
126. Prof Luis Eduardo Jacobsohn - **Universidade Estácio de Sá – ESTÁCIO - RJ**
127. Profa Maria Cristina Gaspar Lontro - **Universidade Estácio de Sá – ESTÁCIO - RJ**
128. Profa Helma S. Leite - **Universidade Estácio de Sá – ESTÁCIO - RJ**
129. Profa Ana Abaurre - **Universidade Estácio de Sá – ESTÁCIO - RJ**
130. Profa Claudia Fortes - **Universidade Estácio de Sá – ESTÁCIO - RJ**
131. Prof Jorge Roza - **Universidade Estácio de Sá – ESTÁCIO - RJ**
132. Prof Marco Aurélio de Souza Piccoli - **Universidade Estácio de Sá – ESTÁCIO - RJ**
133. Prof Alex Sakatsume - **Universidade Estácio de Sá – ESTÁCIO - RJ**
134. Profa Flávia Gnoatto - **Faculdade de Pato Branco – FADEP - PR**
135. Profa Elizabeth M. Diamantopoulos Neme – **Universidade Estácio de Sá - Florianópolis - SC.**

Funete: <https://bit.ly/3cwOU0a>



Formación de las y los Sociólogos en Bogotá. Tensiones en torno a la construcción de planes de estudio desde una perspectiva

Latinoamericana

Esther Gutierrez Mora

Resumen

La ponencia plantea algunos de los elementos que históricamente han sido centrales en el proceso de enseñanza de la Sociología como disciplina en Bogotá, así como el lugar que ha ocupado el pensamiento Sociológico Latinoamericano en la construcción de sus planes y programas de estudio. La reflexión desarrollada pone sobre la mesa el lugar privilegiado que ha ocupado históricamente el pensamiento colonial-occidental en la distribución y organización del mapa de saberes que se ha trazado como ruta o esquema de formación indiscutible. Para ello recupero los cuestionamientos realizados por el Sociólogo Michael Apple, a propósito del currículo y la dimensión ideológico-política que lo atraviesa, “¿se trata del conocimiento de quién?, ¿Qué intereses guiaron la selección de ese conocimiento particular?, ¿Cuáles son las relaciones de poder involucradas en el proceso de selección que resultó en ese currículo particular?” (Da Silva, 1999, p. 24).

Transitar por estas preguntas implicó volver la mirada hacia las investigaciones de Pregrado y Maestría realizadas en los años 2004 y 2008, donde recupero una de las categorías centrales de la teoría de los campos desarrollada por Pierre Bourdieu (2002), esta es “historia social del campo”, es decir, el conjunto de creencias que se consolidaron a lo largo del tiempo y establecieron las reglas de juego que naturalizaron de manera eficiente sus dinámicas de funcionamiento actual: los intereses, objetos de sus luchas, las formas de entender y ejercer la Sociología. El análisis presenta el comparativo de los planes de estudio de Sociología en las Universidades Nacional, Javeriana, y Santo Tomás, desde 1959 a 2008.

Palabras clave

Campo sociológico, capitales educativos, Hábitus, Pensamiento sociológico Latinoamericano, Currículum.

Sobre el punto de partida

El interés por los contenidos y estructura que subyace a la formación de las y los sociólogos, nace de la experiencia formativa y profesional que he tenido como Socióloga desde diferentes orillas, por un lado, como investigadora inquieta, escudriñando y



reconociendo las trayectorias, giros y tensiones que se han producido en la consolidación de la Sociología como campo de conocimiento en Bogotá desde su etapa fundacional; y también como facilitadora y gestora en contextos rurales y urbanos en los que las voces de las comunidades y organizaciones de base se situaron en otros escenarios y realidades que han generado una interpelación permanentemente sobre los esquemas de formación indiscutibles desde los cuales se ha legitimado un “habitus particular del Sociólogo”.

En este último espacio, logro reconocer la determinación y dominancia de la mirada colonial–occidental que se expresa en las luchas de diversos agentes que participan en la disputa por el posicionamiento de un saber particular que se reconoce como incuestionable en el escenario de la enseñanza. Conviene señalar que no niego la importancia de su inclusión en planes y programas de estudio (lo cual sin lugar a duda enriquece, dinamiza y potencia la formación de las y los Sociólogos), sino más bien planteo como imperativo, el indagar por el lugar privilegiado que éste ocupa en la distribución y organización del mapa de saberes que se traza como ruta o esquema de formación. En este punto, recupero los cuestionamientos realizados por el Sociólogo Michael Apple, a propósito del currículo y la dimensión ideológico- política que lo atraviesa, “¿se trata del conocimiento de quién?, ¿Qué intereses guiaron la selección de ese conocimiento particular?, ¿Cuáles son las relaciones de poder involucradas en el proceso de selección que resultó en ese currículo particular?” (Da Silva citando a Apple, p. 24).

Transitar por estas preguntas implicó volver la mirada hacia dos investigaciones que llevé a cabo en los años 2004 y 2008, en clave de lo que Pierre Bourdieu (2002) denominó como la historia social del campo, es decir, el conjunto de creencias que se consolidaron a lo largo del tiempo y establecieron las reglas de juego que naturalizaron de manera eficiente sus dinámicas de funcionamiento actual: los intereses, objetos de sus luchas, las formas de entender y ejercer la Sociología (Gutierrez, 2018). Dichas reflexiones, se centraron en el análisis comparativo de los planes de estudio de tres Universidades que ofertan el programa de Sociología en Bogotá (Nacional, Javeriana, y Santo Tomás), tomando como punto de partida su etapa fundacional como programa académico, 1959, hasta el año 2008. Metodológicamente, la investigación se centra en el análisis de contenido de dichos planes y programas, articulando una mirada socio-histórica y hermenéutica.

En el contexto de dichas investigaciones, cobró importancia central el concepto de



“Campo Científico” de Pierre Bourdieu (2000), entendido como “el lugar de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, esta última considerada como la capacidad de hablar e intervenir legítimamente en materia de ciencia” (p.12). Pero ¿qué es lo que se considera científico?, allí se encuentra el debate en torno al conocimiento que circula en los programas de formación en Sociología con unos pesos particulares en las dimensiones teóricas o metodológicas y por ende, en el posicionamiento de unas perspectivas consideradas más relevantes en tanto fortalecen o legitiman el habitus de las y los Sociólogos que deben ser formados. (Gutierrez, 2018, p.143)

Conviene señalar que los “habitus”, son definidos desde Bourdieu (1998) como “un sistema de disposiciones durables, estructuras interiorizadas de pensamiento, percepción y acción, que organizan el pensamiento y las prácticas; están incorporadas al agente social, de modo tal que éste no percibe su arbitrariedad” (p.14). En línea con estos planteamientos, recupero también la integralidad del concepto de Currículo¹ que desarrolla la investigadora Mexicana Alicia de Alaba (1998), quien, desde el campo de la educación y la pedagogía, lo problematiza y entiende como,

“la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, habitus) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía” (De Alba, p.3).

Así, puede decirse que el currículo ha ejercido históricamente un papel clave en la definición de aquello que debe enseñarse, la forma en que debe enseñarse y la selección de los agentes llamados a transmitir el conocimiento considerado legítimo, por tanto, representa una fuente importante para la comprensión del tipo de profesionales que quieren ser formados, así como las perspectivas que se muestran dominantes en este proceso de reproducción del saber.

En ese sentido, la historia social del campo de la Sociología en Bogotá, comprendida a la luz de la trayectoria histórica que caracterizó la construcción de planes y programas de estudios en las Universidades mencionadas, permitió identificar cuatro grandes tensiones que han definido las particularidades de su postura frente a lo enseñable, y por ende, frente a la incorporación de “otros saberes”. La primera de ellas es **la intervención de agentes externos al campo que incidieron en la puesta en escena de la Sociología como profesión** en Bogotá; segundo, **el objeto u objetos de las**



luchas que se perfilaron como temáticas de interés; tercero, **el orden de entrada considerado legítimo** para abordar dichas temáticas o problemas (**teoría/praxis**) y finalmente, **el lugar que ha ocupado la teoría social Latinoamericana en el corpus de saberes que circulan en planes y programas de estudio.**

Antes de dar paso a su desarrollo y presentación, considero pertinente enunciar -a manera de síntesis-, las trayectorias que otorgan contenido a lo que podría denominarse como “Teoría social Latinoamericana” y también qué se entiende por “conocimiento otro”, haciendo la salvedad que su abordaje hace parte de un proyecto en construcción, situado en el plano de lo “dándose” y no de lo “dado”. En ese sentido y parafraseando a Arturo Escobar (2018),

“actualizar el debate sobre la teoría social Latinoamericana, supone remitirse no sólo al S. XIX donde surgió la discusión sobre la disyuntiva entre civilización y barbarie, así como los primeros debates sobre la modernidad Latinoamericana formulados por Rodó, Martí, Bello, entre otros; sino implica indagar aún más y recuperar las voces indígenas, afrodescendientes y de mujeres que enriquecen la discusión planteada por el pensamiento decolonial. Así mismo, la teoría social Latinoamericana se nutre de las reflexiones y aportes que emergieron a principios del S.XX con el marxismo, el anarquismo, el indigenismo y las primeras precursoras del feminismo (María Cano). También resulta indispensable rescatar el debate de mediados de medio siglo formulado por los filósofos Leopoldo Zea de México y Augusto Salazar Bondi de Perú, sobre si existe o no una filosofía de nuestra América. Para finalizar y cerrando el siglo, ocupan un lugar central los aportes y reflexiones de Orlando Fals Borda (1970), Paulo Freire (1970), la teoría de la dependencia y la teología de la liberación” (Cfr: Escobar, 2018, p.119-120).

A este respecto, conviene agregar que lo que se enuncia como “conocimiento otro” se articula de manera coherente con la síntesis histórica enunciada, pues esta apuesta por la otredad, recupera las experiencias de resistencia social, así como la dimensión comunitaria que pone por encima la protección de la vida y por ende, el territorio. Esto también recoge el plano de lo subjetivo, lo íntimo, lo corporal, lo común, a lo cual se le reconoce como conocimiento “no científico” y por ello en ocasiones se le subordina, dejándolo al margen de los saberes optativos o electivos. Ahora, si bien estos conocimientos no buscan el lugar dominante que han detentado aquellos provenientes de la estructura occidental moderna, sí reclaman su reconocimiento y enunciación. Por ello, resulta clave dar una mirada a la historia social del campo y reconocer las tensiones que subyacen a su incorporación en el espacio de la formación de las y los Sociólogos.



La intervención de agentes externos al campo que incidieron en la puesta en escena de la Sociología como profesión

Como se mencionó en líneas anteriores, la primera tensión que se reconoce en el proceso de estructuración del campo de la Sociología en el espacio Universitario, es **“la intervención de agentes externos que incidieron en su puesta en escena como profesión”**, entre ellos la aparición de la CEPAL en 1949, la Misión de Economía y humanismo, o Misión Le Bret, proveniente de Francia (1954-1958); la Alianza para el progreso en 1961 y 1970 y la teología de la liberación a finales de la década de los 60's. Estos acontecimientos pusieron en el centro de los intereses académicos e investigativos, los estudios del desarrollo en el país. Por tanto, **el objeto de estudio de la Sociología** o la temática en torno a la cual giraron sus intereses investigativos (**segunda tensión**), fue **“el análisis, interpretación y resolución de las problemáticas sociales que tienen como eje el progreso en sí mismo, el bienestar y mejora de las condiciones materiales de existencia de las personas”** (Gutierrez, 2004, p.92).

Fals Borda y Torres Restrepo consolidan el plan de estudios fundacional con “un énfasis particular en la investigación empírica y el enfoque hacia el aprendizaje de las técnicas de investigación” (Gutierrez, 2018, p.148), esto en coherencia no sólo con el auge de la Escuela Norteamericana y la perspectiva estructural-funcionalista y sistémica que resonaba en el contexto académico, sino también como resultado de los capitales educativos que estructuraron su formación. En el caso de Fals Borda, fueron claves sus estudios de Maestría y Doctorado en Sociología en las Universidades de Minnesota y la Florida en Estados Unidos; y en el caso de Torres Restrepo, su formación académica en la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional, así como su formación como Sociólogo en la Universidad Católica de Lovaina.

A la formación académica se suma una sensibilidad particular frente a fenómenos como la proletarianización rural y urbana del campesinado y las situaciones de injusticia y desigualdad social que aquejaban a la nación, muchas de estas alimentadas por los aportes y reflexiones de economistas colombianos como, Luis Ospina Vásquez, Antonio García Nossa, Lynn Smith y por supuesto el escenario de crítica y compromiso social planteado por la teología de la liberación.

En este contexto, se suma la crítica a la dependencia de fuentes de financiación externas, especialmente para el desarrollo de la investigación. Situación que fue vista con sospecha dado el cuestionamiento del rol que jugaron aquellos profesionales que, con sus estudios, facilitaron las tomas de Estado e intervenciones de países como



Brasil, Santo Domingo y Chile (González, 1978). Con ello, surge la necesidad de repensar la enseñanza, posibilitando la articulación y comprensión de los problemas sociales en el marco de una formación teórica integral. El Plan de estudios fundacional fue calificado entonces de empirista y positivista, lo cual también ponía en cuestión los contenidos y formas de enseñanza de las metodologías, “Se cuestionará el que la enseñanza de la metodología eluda toda referencia al problema lógico y epistemológico, sin los cuales se hace imposible entender y ubicarse adecuadamente en el terreno científico” (UN, 2003, p.7).

En este escenario, el acceso al corpus teórico en su fuente y sin limitación, representó el criterio de cientificidad que posibilitaba una comprensión del contexto nacional y político. Asimismo, los referentes internacionales (europeo occidental principalmente), definirían las jerarquías y legitimidad de lo que los textos históricos producidos a la fecha reconocen como el “núcleo duro” del plan de estudios. Este lo integraron el estudio de autores como Durkheim, Weber, Marx, Merton, Parsons, Kant, Hegel.

Como lo describe el Sociólogo Jaime Eduardo Jaramillo (2017) y para entender la toma de posición del profesor Darío Mesa (uno de los más críticos del plan de estudios inaugural), sus estudios de historia en Alemania Oriental, así como la lectura multidimensional que desde joven llevó a cabo en su idioma original para abordar a Hegel, Marx y Weber” (p.98), abonaron el camino para su posicionamiento y consagración como uno de los agentes dominantes del campo. Su labor docente, expresó años después la eficiencia de la transmisión de un saber que, desde la teoría sociológica clásica, fue y sigue siendo hegemónico y dominante en los planes de estudio de los programas de Sociología.

Con el paso del tiempo, las críticas a esta propuesta se orientaron a cuestionar su carácter teorista, monolítico e intocable (Restrepo, p.202), no sólo por el sello de cientificidad que se imprimió a estos saberes, sino también por las figuras que encarnó su incorporación en el plan de estudios e implementación en el aula. Frente a ello Beltrán y Torres, en el texto *“Calidad y pertinencia del programa curricular de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia desde la perspectiva de sus egresados”* (2015), recogen la siguiente opinión sobre el plan de estudios,

“La columna vertebral de este programa eran las teorías sociológicas, en particular el estudio de autores clásicos. Eran obligatorios: un curso de Durkheim, dos cursos de Weber, dos cursos de Marx, un curso de Parsons y, en algún momento, un curso de Merton; esto sin contar los cursos dedicados a Kant y Hegel (filósofos que se



consideraban indispensables para comprender a los autores ya mencionados). Si bien se impartían cursos de metodología y técnicas de investigación (métodos cualitativos y cuantitativos, indicadores sociales y técnicas etnográficas, entre otros), estos no eran tan valorados como los cursos de teoría sociológica, ni por los docentes, ni por los estudiantes (que también se sumergían y asimilaban esta expectativa academicista), (Castellanos y Restrepo, 2002, p. 200, citados por Beltrán y Torres, 2015, p.145-146).

Así, en los años 80's se comprimen las cátedras de Parsons y Merton, para dar espacio a la de "Teoría Sociológica contemporánea", durante la década de los 90 se crean las electivas de Género", "Cultura y medio ambiente", "Organizaciones, industria y trabajo", "Movimientos sociales", "Sociología de las Religiones, entre otras que son dinamizadas por una nueva generación de Sociólogas y Sociólogos (Miguel Ángel Beltrán, Luz Gabriela Arango, William Mauricio Beltrán, entre otros) (Gutierrez, 2018). Las reformas subsiguientes, años 2011, 2013 y 2014, estuvieron enfocadas en fortalecer la dimensión investigativa, intervención social, así como de comunicación escrita, oral y multimedial (Universidad Nacional, 2016. p.7).

En este contexto conviene señalar que desde el plan de estudios fundacional existió la cátedra de "Historia social y económica de Colombia" y en 1969 se incorporan las de "Pensamiento social Latinoamericano" y "Estructuras de las sociedades modernas", espacios académicos que de manera específica sitúan la discusión sobre el abordaje de problemáticas y pensadores en Colombia y Latinoamérica. No obstante, su distribución y jerarquía frente al plan de estudios de la reforma de 1969 no expresa la misma dominancia frente al "núcleo duro" de las teorías sociológicas clásicas, a las cuales se dedican varios semestres para su abordaje por autores.

Ahora bien, con relación a las Universidad Santo Tomás y Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, puede anotarse que, el clima político de finales de los años 60 y principios de los 70, orienta la creación de programas de Sociología, enfocados en una dirección metódica y permanente del alumnado, esto considerando su sensibilidad particular frente al discurso ideológico, que emergía y se presentaba como crítico de la injusticia social e inamovilidad de las estructuras de poder político. "El desarrollo", inspirado en las apuestas de la iglesia en términos de contribuir al desarrollo de los pueblos Latinoamericanos, constituye el centro de las reflexiones (el objeto de las luchas) que orientarán la formación de las y los Sociólogos de estas Instituciones de Educación Superior.

Al igual que la Universidad Nacional, estas Facultades nacen apalancadas por las Facultades de Economía y Derecho. En el caso de la Universidad Santo Tomás, bajo el



liderazgo del Padre Louis Joseph Leuret y el Economista y Sociólogo Alfonso Morant. Si bien los programas incorporaron un esquema similar al de la Universidad Nacional, hacen un énfasis particular en los aspectos de orden metodológico y en la mirada “técnica” del “desarrollo”, teniendo su utilidad para la planificación en espacios públicos y privados. Aunque las dos Facultades enfrentaron periodos de cierre por el clima político de la época, fueron abiertas nuevamente en los años 1998 (Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás) y 2005 (Departamento de Sociología de la Universidad Javeriana).

El objeto u objetos de las luchas

En las tres instituciones de educación superior, el objeto de estudio dominante que medió las reflexiones teóricas y metodológicas fue **el desarrollo**, de éste deriva el interés hacia temáticas como el sector rural, urbano, el trabajo, la ciencia y la tecnología. Sin embargo, las tensiones en torno a dicho objeto se dan en razón a la forma en que será comprendido dicho desarrollo, es decir, si predominará la mirada técnica que pretendía instalarse de manera sutil en el contexto de emergencia de la Sociología, orientada a la medición y la estructuración con base a modelos, o si su comprensión debía ubicarse en la problematización de las desigualdades, la construcción cotidiana y de sentido, que supera lo eminentemente estructural y económico.

No obstante, en los dos programas de las instituciones privadas (Santo Tomás y Javeriana), su reapertura estuvo orientada por una apuesta clara en la formación metodológica para el abordaje del desarrollo y su planeación. Estos tendrán un lugar explícito y dominante en el plan de estudios al ser declarados componentes claves en sus énfasis de formación, tal como se muestran en la siguiente tabla:

“Espacios académicos que orientaban el énfasis en Desarrollo y planeación”

Departamento de Sociología Universidad Javeriana	Facultad de Sociología Universidad Santo Tomás
<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos y enfoques del Desarrollo • Modelos y políticas de Desarrollo • Problemas Contemporáneos del Desarrollo • Seminario de Políticas sectoriales 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de proyectos • Gerencia Social • Planeación Local y regional • Planeación y gestión • Economía I y II

*Tabla 1. “Espacios académicos que orientaban el énfasis en Desarrollo y planeación”
Fuente: Elaboración propia con base en los planes de estudio (1998 USTA y 2005, U, Javeriana).*



Con relación al abordaje de las teorías, se mantendrá el esquema de estudios por autores similar al de la Universidad Nacional de Colombia, pero bajo la denominación de “Teoría Sociológica clásica” y “Teoría Sociológica contemporánea” (Comte-Durkheim, Parsons, Marx y la Escuela crítica, Weber). La Universidad Javeriana incluye el espacio académico “**Pensamiento Sociológico Latinoamericano**”, del cual emerge el semillero de pensamiento Latinoamericano SEPLA.

De otra parte y como se mencionó en líneas anteriores, otro escenario que cobra fuerza y visibilidad en planes y programas de estudio en la primera etapa del S. XXI, son los estudios culturales, de género, medio ambiente, entre otros que se instalan en todas las universidades, pero con mayor fuerza en la Universidad Javeriana, al incorporarlos como un énfasis de formación y otorgándole visibilidad como apuesta académica. A esto se suma, una mirada orientada a la gestión del desarrollo Local y Regional en el que avanzaron las Universidades Santo Tomás y Javeriana, también como énfasis de formación. Aquí el abordaje del desarrollo reclama otras entradas y lecturas como el “buen vivir”.

El orden de entrada considerado legítimo

La historia social de campo sociológico a través de sus planes y programas de estudio, permitió reconocer que el orden de entrada que se ha legitimado y reconocido como saber científico y Sociológico, ha sido el teórico. Este, soportado en los aportes de la Escuela Norteamericana y la Europea-occidental. Sólo hasta finales del S. XX y principios del XXI se han incorporado tímidamente nuevos saberes y perspectivas. Ahora bien, pese a que la dimensión metodológica intentó incluirse como un plus para la formación investigativa, las propuestas educativas que lo soportan siguen evidenciando la reproducción sutil de los falsos opuestos teoría –praxis, esto en respuesta a lo complejo de definir estrategias didácticas que hagan efectiva su articulación.

Por lo anterior, no es fácil hablar de un único habitus en el proceso de formación de las y los Sociólogos, pero se puede decir que, a pesar de las variaciones en las apuestas formativas de cada Institución educativa, se mantiene una estructura de capitales educativos mínima e incuestionable soportada en el aprendizaje de los contenidos teóricos (clásicos y contemporáneos). Hasta el año 2008, su dominancia en el mapa de saberes se expresó también en los pesos asignados a estas materias en la distribución de créditos académicos (tiempo de trabajo presencial e independiente), así como en el número de espacios académicos dedicados al área de fundamentación teórica. Por su



parte, los conocimientos metodológicos, los de contexto y los cursos electivos, han ocupado si se quiere, un lugar subalterno en dicha distribución. En palabras de Tomaz Tadeu Da Silva, “la pregunta por el qué debe transmitirse, nunca está separada por el cómo deben ser las personas, o qué es lo que ellos y ellas deberían ser” (1999, p.4).

Sobre el lugar de la teoría social Latinoamericana

A este panorama general, escapan varios detalles sobre el camino recorrido y otras voces involucradas en las tensiones que suscita la lucha por el monopolio del conocimiento legítimo al interior del espacio universitario, sin embargo los presentados hasta el momento, podrían representar un punto de partida para abordar la cuarta tensión, ***el lugar que han ocupado las perspectivas latinoamericanas, o la teoría social Latinoamericana***, en este proceso de enseñanza y consolidación de un habitus de las y los Sociólogos Colombianos.

La historia social del campo, a través de sus planes y programas de estudio, ha evidenciado que ésta perspectiva no logra instalarse con fuerza dentro de la estructura de capitales que se muestran “incuestionables” en la formación de las y los estudiantes de Sociología, también debe reconocerse que resulta ambicioso, o más bien, “un reto pedagógico y didáctico”, establecer acuerdos sobre aquellos “saberes otros” que permitirían un abordaje inicial de esta perspectiva en el espacio del pre-grado.

En este punto vale la pena señalar que con esta reflexión no se busca instalar una nueva lucha de poderes por la imposición de una visión del mundo y de la vida como únicas y universalizantes, pues estaríamos cayendo en el mismo error que cuestionamos cuando ponemos sobre la mesa nuestras críticas frente al colonialismo intelectual. Sin embargo, la coyuntura socio-política actual Colombiana: el resurgimiento de las derechas, la crisis ecológica, las políticas económicas orientadas al empobrecimiento y precarización de la calidad de vida de los colombianos, la mirada patriarcal y de superioridad moral que tiene en cuidados intensivos los acuerdos de paz, nos plantean que enriquecer el diálogo y los referentes, resulta ser un imperativo en la formación de nuestros estudiantes, pues la intencionalidad política y crítica del currículo también merece ser explicitada.

Si bien la incorporación de esta perspectiva se puede dar en el marco de otros espacios de libertad o “emergencia” como los micro-currículos, semilleros, grupos de investigación, coloquios, congresos, etc, también lo que circula en planes y programas de estudio, puede constituirse en un primer paso hacia la decolonización de las instituciones educativas. A este respecto Santiago Castro Gómez (2017) enuncia,

“Decolonizar la universidad no conlleva una cruzada contra occidente en nombre de



algún tipo de autoctonismo Latinoamericanista, de culturalismos etnocéntricos y de nacionalismos populistas como suelen creer algunos. Tampoco se trata de ir en contra de la ciencia moderna y de promover un nuevo tipo de oscurantismo epistémico” (p.82).

Contrario a esto, se plantea la importancia de instalar la pregunta sobre cómo el currículo es repensado en clave de abrir el mapa de conocimientos que hacen posible incorporar “unas sociologías otras” (Escobar, 2018, p. 122), en las que “las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales” (Castro, 2015, p.90), se reconocen como parte constitutiva del reto que supone sentipensar la enseñanza y los parámetros desde los cuales se construye el saber Sociológico.

Aquí también rescato a Orlando Fals Borda (1987), quien en su texto “Ciencia propia y Colonialismo intelectual”, sitúa la pregunta sobre una Sociología de la liberación, “una ciencia nueva que haga frente a aquellas que fijaron las reglas del juego científico, determinando los temas, sus prioridades y la acumulación selectiva de conceptos” (p.15).

En línea con estos planteamientos, al currículo subyace una apuesta política y crítica, que refleja una forma particular de concebir el problema del conocimiento y requiere por tanto de una postura frente al mismo. Por ello, el debate sobre el saber que circula, o no, en los planes y programas de estudio, debe estar atravesado también por una mirada pedagógica que reconozca la importancia de potenciar la conciencia histórica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichapedagogía sólo emerge en el marco de lo que pensadores Latinoamericanos como Hugo Zemelman, Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos, entre otros, denominaron como una “Epistemología de la conciencia histórica” y la cual invita a plantearnos horizontes de futuros inéditos, territorializados.

El posicionamiento de dicha epistemología requiere de una mirada de la enseñanza que promueva la construcción de conocimiento desde otro lugar, desde el lugar de los sujetos y su subjetividad. Esta mirada de la enseñanza, la ha denominado Estela Quintar “Didáctica no-parametral”, es decir, una interpelación permanente sobre una relación dialógica que llega a las aulas con el propósito de recuperar la especificidad histórica, las memorias, los sentidos, sin que ello implique la negación de lo universal (Quintar 2008, p.29).

“Cuando digo “didáctica no-parametral” estoy hablando de crear unos espacios culturales, como diría Freire, donde primero esté el sujeto y su propia historia, y después, ver cómo desde ahí se van enganchado, pesquizando los conceptos, las categorías de los grandes cuerpos teóricos” (Quintar, 2008, p. 38).



Así, la reflexión que planteo en torno a problematizar los planes de estudio de los programas de Sociología no tiene como propósito descartar o desconocer la riqueza de la tradición que ha traído la modernidad occidental, sino en palabras de Boaventura de Sousa Santos (2013), representa “asumir nuestro tiempo en el continente Latinoamericano, como un tiempo que revela una característica transicional inédita” (p. 22).

Ahora, si bien los planes de estudio son reflejo histórico del sistema de dominación que modela y condiciona la práctica de la enseñanza, podría transformarse en un dispositivo que posibilite “la ampliación simbólica de los saberes” (De Sousa Santos, 2013, p.28).

Olga Restrepo y Gabriel Restrepo, Sociólogos que han realizado un trabajo minucioso y detallado sobre el proceso de institucionalización de la Sociología en Colombia, plantearon en el año 2002 la siguiente reflexión en su texto “*Peregrinación en pos de omega. Sociología y sociedad en Colombia*”.

“Hoy se escuchan las mismas críticas que ha sido formuladas por propios y extraños contra el carácter exegético de la enseñanza de los autores, la falta de mayor dominio y confrontación de los clásicos con las teorías contemporáneas y por último, aunque quizás primera en importancia, la escasa aplicación de las teorías a problemas de la situación nacional y mundial contemporánea” (p.203-204).

La vigencia de su reflexión, podría ser un punto de partida para generar interpelación profunda sobre la formación de las y los sociólogos en nuestro país.

Notas

1 Como lo enuncian Picco y Orienti (2017), algunos investigadores del campo de la educación y la didáctica, optan por la expresión “curriculum”, sin acento, por ser una expresión en latín (p.5).

Bibliografía

Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México. Siglo XXI Editores. S.A.

Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Editorial Montessor. Colección Jungla Simbólica.

Beltrán, W. M. y Torres, M. R (2015). *Calidad y pertinencia del Programa Curricular de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia desde la perspectiva de sus egresados*. Revista Colombiana de Sociología, 38(2), pp. 139- 165.



Castro, S. (2017). *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. En: Zulma, P (compiladora). *Des/decolonizar la universidad*. Colección El desprendimiento. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ediciones del Signo.

Cataño, G. (1997). *La sociología en Colombia. Balance crítico*. Bogotá, Colombia. Plaza y Janés.

De Sousa Santos B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Chile.

LOM Ediciones, Ediciones TRILCE.

Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial. Belo Horizonte.

De Alba, Alicia (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina.

Miño y Dávila editores SRL.

Escobar, E. (2018). *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América*. Bogotá, Colombia. Ediciones desde abajo.

Fals, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos*. Carlos Valencia editores, Bogotá.

Gutierrez, E. (2004). *Estructura y propiedades del Campo Sociológico: Un estudio de caso desde las posiciones definidas por las instancias universitarias: Universidades Nacional, Javeriana y Santo Tomás de Bogotá*". (Tesis Pre-grado) Universidad Santo Tomás.

Gutierrez, E. (2008). *Campo Sociológico: Instituciones de reproducción y construcción de las herencias intelectuales: Estudio de caso, Universidades Santo Tomás, Nacional y Cooperativa de Colombia*". (Tesis Maestría), Universidad Santo Tomás.

Gutierrez, E. (2018). *Tensiones en torno a la enseñanza de la Sociología en Colombia. Los retos que subyacen a la construcción de planes de estudio desde una perspectiva Latinoamericana*. En: Cuadernos de investigación en educación (Volumen 1). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC.

Jaramillo, E. (2017). *Estudiar y hacer sociología en Colombia en los años 60*. Universidad Central. Bogotá, Colombia. Ediciones Universidad Central.

Picco, S y Orienti, N. (2017). *Didáctica y currículum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Argentina. Editorial de la Universidad de la Plata (edulp).

Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. México, IPECAL. <https://es.slideshare.net/ltzainfant/didactica-no-parametral-52654204>



Restrepo, G. (2002). *Peregrinación en pos de Omega: Sociología y sociedad en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Universidad Nacional de Colombia, 2003. *Informe presentado por el Departamento de Sociología. Autoevaluación carrera de Sociología*. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá. Departamento de Sociología. Ciudad Universitaria.

Universidad Nacional de Colombia. 2016. *Proyecto Educativo de Programa (PEP). Autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de Pregrado. Sociología*. Facultad de Ciencias Humanas. Sede Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.



Huellas epistémicas para una educación transformadora

Un primer acercamiento desde una sujeta social epistémica situada

Yasna Anabalón

Resumen

La trayectoria epistémica que han desarrollado los latinoamericanos posee implicaciones en todos los ámbitos de la vida, por el cual la concientización refuerza el pensamiento decolonial, permitiendo apreciar la riqueza de la diversidad sociocultural. Asimismo, la educación es el pilar fundamental por el cual los sujetos sociales epistémicos situados educan y son educados en proceso de retroalimentación mutua, el cual es denominado como práctica educativa. El objetivo del artículo teórico es reflexionar sobre las huellas epistémicas para una educación transformadora y de calidad. Con respecto a los procedimientos metodológicos se utilizó el paradigma socio-crítico y revisión bibliográfica. Las reflexiones finales apuntan a que se debe ser conscientes de las huellas epistémicas que todos poseen; como sujetos latinoamericanos es un deber visibilizar y reflexionar que la educación posee sustentos y planteamientos ideológicos monoculturales y universales, visibilizando que cada persona es sujeto social situado cuando se logra evidenciar como un ser humano intersubjetivo en proceso constante de aprendizaje.

Palabras clave

Paradigma epistemológico, Perspectiva decolonial, Educación crítica-reflexiva, Transición del sujeto/a

Introducción

Los/as latinoamericanos/as hemos sido educados/as históricamente desde planteamientos e ideologías teórica monoculturales y universales; dando lugar así al conocimiento científico hegemónico occidental, donde Walsh (2007) reconoce que al asumir el conocimiento científico hegemónico se deja de lado el estatus del no conocimiento, de los saberes producidos de la cultura colonizada, discriminada y/o, barbarie; es decir, desde nuestra identidad cultural y territorial como latinoamericanos/as. Este conocimiento científico posee criterios de universalidad, neutralidad y racionalidad posicionándose en la cúspide del logocentrismo occidental capaz de ordenar al mundo racionalmente desde la lógica del mundo europeo; dichos supuestos han sido asumidos como verdades incuestionables desde la



modernidad, pasando por colonialismo, capitalismo y viviendo actualmente en el neoliberalismo de nuestra América Latina.

Fundamentación del problema

La trayectoria epistémica que hemos desarrollado como latinoamericanos/as posee profundas implicaciones en nuestras vidas humanas, sociales y formativas; donde la concientización de lo planteado anteriormente refuerza la perspectiva/pensamiento decolonial que según Argüello (2016) afronta y visibiliza el mundo pluriversal y complejo desde otras miradas; donde se permite apreciar la riqueza de la diversidad sociocultural. Asimismo Rivera (1986, pág. XV) expresa “un mirar hacia atrás que también es un ir hacia adelante”, donde la memoria colectiva e histórica son ciclos que se mueven en forma de espiral donde todo nuestro pasado vivido, pensado y sentido se proyecta con el futuro y se entrelaza con el presente.

En este sentido, la educación es el pilar fundamental por el cual los/as sujetos/as sociales epistémicos/as situados/as educan y son educados/as en este proceso de retroalimentación mutua (Freire, 1998), denominado práctica educativa en tiempo y espacio determinado, siempre contextualizado en la realidad espacial y temporal como los seres humanos que somos.

Desde la vértebra conductora del pensamiento latinoamericano debemos hablar de educación de calidad en los procesos de aprendizajes críticos y reflexivos desarrollados por los educandos/s latinoamericanos/as, comprendiendo que nuestra educación chilena y latinoamericana está condicionada según Michel (2006), por nuestros elementos epistémicos, históricos, valóricos, culturales, éticos, ideológicos, ancestrales, entre muchos otros...

El objetivo del artículo apunta a reflexionar sobre las huellas epistémicas para una educación transformadora. Este será el primer acercamiento de una sujeta social epistémica situada, donde se intentará dar respuesta a la siguiente interrogante

¿Cuáles serían los elementos epistémico que debemos conocer para pensar en una educación transformadora en América Latina?

Para lograr este acercamiento a la cuestión problemática se abordarán planteamientos y posturas propuesto por De Sousa Santo (2011); Rivera (1986); Walsh (2007); Argüello (2016); Freire (1998) y Michel (2006). En relación al pensamiento decolonial latinoamericanos. Posteriormente en el subtítulo ¿Por qué hablar de paradigma epistemológico en educación?, se sustentará en los pensamientos de Pinto y Osorio



(2014); Ruiz (2014) y Mignolo (2002). Para comprender la educación se abordará las ideas de Mialaret (1981); Delors (1996) y Ríos (2009). Y por último para abordar la transición del sujeto eurocéntrico hasta el/la sujeto/a social-epistémico/a situado/a se sustentará la reflexión en González (1996); Castro-Gómez (2000); Roig (1993) y Moraña (2014).

Propuesta teórica/reflexiva

¿Por qué hablar de paradigma epistemológico en educación?

En muchas ocasiones, la comprensión teórica e inclusive escucha lingüística de las palabras paradigmas y epistemologías provocan miedos, cuestionamientos, incomprensión y se observan alejados de la realidad social humana, por lo cual hay que transferir esta delimitación conceptual a la praxis de los/as sujetos/as sociales epistémicos/as situados/as. En este sentido Pinto y Osorio (2014) establecen que un paradigma epistemológico debe reconocer lo menos:

“un modo de producir el conocimiento científico, una forma de distribuir los beneficios sociales y culturales del conocimiento que se produce y unos sujetos epistémicos sociales que son los que producen el conocimiento y determinan/legitiman el uso y usufructo social de este conocimiento” (pág.13) Comprendiendo lo anterior, el paradigma epistemológico es característico y atingente a un sistema social-científico dominante, donde esos sectores a través del poder sustentan el pensamiento como hegemónico pero en Latinoamérica este paradigma epistemológico no da respuesta a la legitimidad social porque nuestros problemas, necesidades básicas y superfluas de vida, territorialidad y época histórica son distintas a la eurocéntrica. El conocimiento según Van Kessel y Condori (1992) es parte de la crianza de la vida en los latinoamericanos porque el conocimiento se da en relación con otros seres incorporando la capacidad de escuchar, observar, narrar y el hacer (Rivera, 2010).

Como reflexión sistemática y crítica de lo mencionado en el párrafo anterior es que se plantea un nuevo paradigma epistemológico para la educación chilena y latinoamericana, caracterizado como “Pedagogía Crítica de corte Latinoamericano” que durante el año 2011 sustenta sus bases teóricas- metodológicas como paradigma formativo, luego de las manifestaciones realizadas por los educandos universitarios a través de la Confederación de Estudiantes de Chile.

Este paradigma formativo contribuye a resolver los problemas de identidad formativa de nuestra educación chilena, además es utilizada como estrategia de formación integral, autónoma y consciente de su responsabilidad social.

La pedagogía crítica de corte latinoamericano en su dimensión de identidad formativa



valora el conocimiento como formadora de los/as sujetos/as epistemológicos/as social, dónde estos/as sujetos/as son protagonistas con capacidades para la auto-transformación de nuestras sociedades latinoamericanas; en este mismo discurso se define a la pedagogía crítica como: “una propuesta metodológica que pretende construir, en la formación de sujetos epistémicos- sociales chilenos, capacidades y conocimientos para un desarrollo humanos de más calidad, más solidario más colaborativo” (Pinto y Osorio, 2014, pág.8). Dicha propuesta paradigmática pretende construir sujetos/as sociales epistémicos/as situados/as con capacidades, habilidades y conocimientos para el desarrollo humano solidario y colaborativo; donde este/a sujeto/a reflexione críticamente desde su episteme, territorialidad, logos del sur, lo simbólico, posiciones teóricas y políticas que transformen esas relaciones de estructuras de vida y conocimiento científico hegemónico copiadas e instauradas en nuestra realidad. Mignolo (2002) afirma que en nuestra América Latina “la oralidad es una producción de conocimiento” (pág. 206), donde la creación y lo simbólico tienen participación en esta co-construcción de nuestro conocimiento.

¿Cómo se ha comprendido la educación?

Se debe recordar que el concepto de educación deriva del latín educare que significa criar, alimentar, nutrir y exducere es llevar a, sacar afuera, por lo tanto, la mirada tradicional de Platón es absolutamente cuestionable a nuestra realidad latinoamericana porque si definiéramos la educación como un proceso de perfeccionamiento y embellecimiento del cuerpo y alma (Michel, 2006). Además esta educación tradicional propuesta por Platón debía cumplir con tres funciones esenciales que correspondían a la formación del ciudadano, formación del hombre virtuoso y la preparación profesional; por ende los latinoamericanos no podíamos acceder ni pensar en educación, menos las latinoamericanas ya que no éramos visibilizadas.

Transitando paulatinamente a los procesos educativos, Mialaret (1981) señala que éstos son tres: educación francesa, la educación como resultado de una acción preparadora de jóvenes y la retroalimentación que se produce entre dos individuos inmersos en el proceso educativo.

Posteriormente Delors (1996) sostiene que la educación debe encaminar a cada persona a despertar, descubrir e incrementar las ideas creativas, desde esta premisa sustenta la educación en base a cuatro pilares:

- a) Aprender a conocer: conocer nuestra cultura latinoamericana en toda su amplitud y profundizar el conocimiento en algo más específico como lucha ética-



ancestral.

- b) Aprender a hacer: desarrollar una competencia que capacite al individuo frente a diversas situaciones.
- c) Aprender a vivir juntos: comprendo al otro respetando su pluralismo, ideología, pensamiento, costumbres; en armonía y comprensión mutua.
- d) Aprender a ser: reconozco mi ser desde la corporal, emocionalidad y lenguaje, es decir los ámbitos constitutivos del ser humano.

La educación en Latinoamérica se entiende como un proceso subjetivo de construcción social, desde su formación y en las prácticas dialogantes de interacción con su comunidad, grupo de pares, etc. Porque el educando/a se debe concebir como un/a sujeto/a en construcción permanente con el/la otro/a o los/as otros/as. Así mismo Zemelman (2005) alude a que el sujeto latinoamericano es siempre un conocimiento de sí, pero a su vez en conciencia y voluntad de los otros, lo que es una acción de apropiarse de su mundo, ya que comparte, comunica y comenta con los otros sin dejar de lado su contexto y presencia.

La sujeta social epistémica situada entenderá la educación un proceso de relación social por el que las partes implicadas en dicho proceso de educación educan y son educadas recíprocamente (Freire, 1997). Los educandos/as requieren una reflexión crítica de los procesos y educación (formal y comunitaria) con responsabilidad social, integrales, solidarios/as y que contribuyan al desarrollo humano - social de sus logos y mitos del sur.

Una mirada a la transición del sujeto eurocéntrico hasta el/la sujeto/a social-epistémico/a situado/a

González (1996) identifica al sujeto ciudadano en la modernidad como aquella persona que cumplía con determinadas características, las cuales eran: varón, blanco, padre de familia, católico, propietario, letrado y heterosexual. Este sujeto se convertía en sujeto ciudadano cuando se formaba en ciudadanía como sujeto de derecho y es en las escuelas tradicionales donde se forma este tipo de sujetos con ideales regulativos que solicitaba la modernización eurocéntrica. Desde esta argumentación los/as latinoamericanos/as ni siquiera podíamos aspirar a ser sujetos/as ciudadano/a, primero porque no éramos católicos, segundo no nos apropiábamos individualmente de las tierras, por lo contrario la tierra era comunitaria, vivíamos en comunidad y en relación armónica con la naturaleza, no somos blancos y menos letrados (desde la educación



formal como generadora de conocimiento hegemónico) en relación a la temporalidad espacial y territorial.

Posteriormente se hablaba de sujetos epistemológicos, entendiéndose a dichos sujetos como buenos ciudadanos, morales, éticos y poseedores de conocimiento científico, racionalizado, objetivo y occidental; por lo tanto es un ciudadano burgués; nuevamente los/as latinoamericanos/as seguimos siendo despojados/as de los pensamientos “científicos”. Desde esta mirada del sujeto epistemológico aparece el Manual de Carreño donde se explicita:

“sin la observación de estas reglas, según el grado de civilización de cada país [...] no habrá medio de cultivar la sociabilidad, que es el principio de conservación y el progreso de los pueblos y la existencia de toda sociedad bien ordenada”. (Castro- Gómez, 2000, pág.150)

El cumplimiento de estos recetario normativo, que servía para diferenciar a la nueva clase urbana denominada sujeto epistemológico burgués, el surgimiento de dicha clase comienza en el siglo XIX en América Latina; donde la constitución de este nuevo sujeto moderno exige autocontrol, represión de los instintos (salvajes, ancestrales, instintos latinoamericanos), a fin de visibilizar y estigmatizar aún más las clases y diferencias sociales.

Paulatinamente emerge el sujeto patriarcal, encargado de impulsar y llevar a cabo la modernización, quien ejerce la violencia epistémica, es quien tiene el poder y saber por sobre los colonizados, esa “barbarie” que necesita civilización; imaginario que posee realidad concreta, es decir imaginario eurocéntrico lleno de discriminación, poder, violencia, autoritarismo, a través de la esclavitud hacia nosotros/as los/as latinoamericanos/as.

Nuestro conocimiento latinoamericano objetiva la constitución del sujeto a través de la auto-afirmación, auto-conocimiento y auto-reconocimiento, donde Roig (1993, p.105) señala que los “modos de objetivación son, por cierto, históricos y no siempre se logra a través de ellos una afirmación de subjetividad plena”. Esta constitución de sujeto se desarrolla en América Latina como la otra cara de la modernidad y de la posmodernidad, es decir, frente a formas de negación e invisibilización implicadas en la afirmación del sujeto de la modernidad. En este mismo sentido Moraña (2014) sostiene que el modo sustancial al que alude Descartes o quizás el epistemológico-formal de Kant o tal vez el histórico- ontológico de Hegel o probablemente en el histórico-estructural de Marx; todos articuladores de la discriminación epistémica latinoamericana, de manera intencional o



no y de las relaciones asimétricas centro-periferia.

Pero ¿Qué es ser una sujeta social epistémica situada?... En primera instancia se debe tener claro lo que se entiende por sujeto a una persona o individuo social; dicho/a sujeto/a posee individualidades pero siempre está en interrelación comunicacional y dialogante con otros sujetos y realidades, reconociendo el espacio y temporalidad. Por ende es imprescindible reconocer, pensar e investigar la naturaleza, culturas e identidad territorial latinoamericana.

Pinto y Osorio (2014) sintetizan que un sujeto epistémico social situado, corresponde a los seres humanos intersubjetivos en permanente situación de aprendizaje, porque es con él y para él cuando aprendemos a ser educadores y educando críticos para apuntar a la educación de calidad y transformadora.

Resultados y discusión

Para lograr una educación transformadora debemos ser conscientes de nuestras huellas epistémicas, por ende, como latinoamericanos/as tenemos el deber de visibilizar y reflexionar que nuestra educación posee sustentos y planteamientos ideológicos monoculturales y universales, pero uno de nuestros grandes desafíos es deconstruir o descolonizar la ciencia de la educación, ciencias sociales y la filosofía de América Latina; autores como Rivera (2010) o De Sousa (2005) reconocen lo anterior, generando una mirada desde la propia epistemología latinoamericana, casa adentro y casa afuera; integrando el saber-ser-naturaleza.

El conocimiento/pensamiento latinoamericano reconoce y visibiliza otros conocimientos pluriversales porque el hecho de cuestionarnos y reconocer que no hay sólo un conocimiento científico; lo cual depende de las creencias, historias de vidas y la memoria colectiva e histórica. La validación del conocimiento depende de contextos sociales y culturales determinados y particularistas. Probablemente este conocimiento logocéntrico occidental ordene racionalmente el mundo eurocéntrico pero no nuestro mundo ni el de muchos otros.

Los/as latinoamericanos/as somos sujetos/as epistémicos/as distintos/as, vivimos la modernidad como proceso y producto de la colonización por lo tanto tenemos modos de pensar y construir de otra manera, muy distinta a la eurocéntrica; además de reconstruir y deconstruir; subsiguientemente la sujeta social epistémica situada que suscribe está de acuerdo con los planteamientos de Walsh y García (2002) que apunta al cuestionamiento constante de los significados mantenidos y reproducidos por las hegemonías mundiales; asimismo concuerda con Argüello (2016) y Rivera (1986), los



cuales afronta y visibiliza el mundo pluriversal y complejo desde otras miradas; donde se permite apreciar la riqueza de la diversidad sociocultural situada donde la memoria colectiva y la memoria histórica son ciclos que se mueven como espiral porque todo nuestro pasado vivido, pensado y sentido se proyecta con el futuro y se entrelaza con el presente vivido.

Es verdad que cuando nos hablan sobre paradigma, episteme, conocimiento científico, generación de conocimiento, teorías, metodologías, etc., las escuchamos y sentimos ajenas, no entendemos a qué apuntan, cuestionamos su utilidad en la práctica, en el hacer o *¿será que le tememos a todo lo anterior?*... Efectivamente hay que reconocer que el paradigma epistemológico es característico y atingente a un sistema social-científico dominante, donde estos sectores a través del poder sustentan el pensamiento como hegemónico pero en Latinoamérica este paradigma epistemológico no da respuesta a la legitimidad social (Mejías, 2015), porque nuestros problemas, necesidades (básicas y superfluas), territorialidad y época histórica son distintos a la realidad eurocéntrica. El conocimiento según Van Kessel y Condori (1992) es parte de la crianza de la vida en los latinoamericanos porque el conocimiento se da en relación con otros seres incorporando la capacidad de escuchar, observar, narrar y el hacer (Rivera, 2010).

Es fundamental apropiarnos/as de las ideas de Gramsci citado en Roig (2008), donde menciona que el hacer historia desde nuestros propios pueblos y de nuestro propio quehacer profesional; conlleva a conformar nuestra identidad, apropiarnos de nuestros saberes, pensamientos y conocimientos, con validaciones en nuestros contextos particulares; donde el lenguaje es el mayor exponente válido y cultural, desde donde accedemos a los rasgos de identidad cultural y a nuestro peso histórico.

Para mí como sujeta social epistémica situada la educación es reconocida como proceso de relación social, por el que las partes implicadas (estudiante-docente-educador popular-comunidad) en dicho proceso de educación, se educan y son educadas recíprocamente (Freire, 1997). Los/as educando/a requieren una reflexión crítica de los procesos y educación de tipo formal y comunitaria, las cuales se deben asumir con responsabilidad social, como seres integrales, solidarios y que contribuyan al desarrollo humanos y social de sus logos y mitos del sur; generando epistemes propias. Además el sujeto/a latinoamericano/a es siempre un conocimiento de sí, en conciencia y voluntad de los otros, lo que es una acción de apropiarse de su mundo, ya que comparte, comunica y comenta con los otros sin dejar de lado su contexto y



presencia (Zemelman, 2005).

No comparto la postura de Platón y las tres funciones que debe tener la educación desde sus orígenes, las cuales son identificadas como: formación del ciudadano, formación del hombre virtuoso y la preparación profesional porque es discriminatoria, incrementa las brechas socioeconómicas y refuerza el centro y periferia de las realidades latinoamericanas. Por lo tanto, nosotros/as no debemos apoyar y sustentar estas prácticas discriminatorias y debemos ser consciente de que la consolidación del colonialismo fue un fenómeno social como consecuencia del conocimiento científico-técnico (Castro-Gómez, 2000), donde nuestras vidas humanas fueron sometidas en todas sus esferas, donde el conocimiento racional de la modernidad jugó su papel fundamental en nuestros modos de pensar y actuar; y el sometimiento histórico como pueblo inferiorizado y de segunda categoría; inclusive hasta hoy en día, utilizando distintos conceptos y discursos que se cubren con el modelo económico, oferta y demanda pero es más de lo mismo.

En el presente escrito cuando se alude al concepto de sujeta, se hace referencia a una persona con individualidades pero que siempre se encuentra en constante interrelación comunicacional-dialogante con otros sujetos/as y realidades, reconociendo el espacio y temporalidad.

Los/as latinoamericanos/as somos sujetos/as sociales epistémicos/as situados/as cuando logramos ser seres humanos intersubjetivos en permanente proceso de aprendizaje, porque es con él/ella y para él/ella cuando aprendemos a ser educadores/as (formales e informales) y educandos/as críticos/as para apuntar a la educación de calidad y transformadora.

Por lo anteriormente expuesto, *¿Crees que podemos en Chile y América latina lograr una educación de calidad y transformadora de realidades sociales y particularidades de los discriminados/as?... Los/as invito a visibilizar, avanzar, aportar y reflexionar en los ideales de una educación crítica de corte latinoamericano.*

Conclusiones o reflexiones finales

Bajo este paradigma de social epistémica situada, se cree en una educación concebida como proceso de relación social, por el que las partes implicadas en dicho proceso de educación (estudiante-docente-educador popular-comunidad), se educan y son educadas recíprocamente (Freire, 1997). Los educandos requieren de una reflexión crítica sobre los procesos y educación de tipo formal y comunitaria, las cuales se deben asumir con responsabilidad social, como seres integrales y solidarios contribuyendo al



desarrollo humano-social de sus logros y mitos del sur, generando epistemes propias. Además el sujeto latinoamericano debe ser en todo momento un conocimiento de sí, en conciencia y voluntad con los otros, lo que genera una acción de apropiarse de su mundo, porque comparte, comunica y comenta con los otros sin dejar de lado su contexto y presencia (Zemelman, 2005).

Y en estos términos, tampoco se comparte la postura de Platón y las tres funciones que debe tener la educación desde sus orígenes, las cuales son identificadas como: formación del ciudadano, formación del hombre virtuoso y la preparación profesional porque es discriminatoria, incrementa las brechas socioeconómicas y refuerza el centro-periferia de las realidades latinoamericanas. Por lo tanto, no se debe apoyar y sustentar estas prácticas discriminatorias y se debe concientizar sobre la consolidación del colonialismo como fenómeno social, generando como consecuencia el conocimiento científico-técnico (Castro- Gómez, 2000), las vidas humanas fueron sometidas en todas sus esferas, siendo el conocimiento racional de la modernidad jugó su papel fundamental en los modos de pensar y actuar; y el sometimiento histórico como pueblo inferiorizado y de segunda categoría; inclusive hasta hoy en día, utilizando distintos conceptos y discursos enmascarados en el modelo económico de oferta y demanda.

Cuando se alude al concepto de sujeta, se hace referencia a una persona con individualidades, pero que siempre se encuentra en constante interrelación comunicacional- dialogante con otros sujetos y realidades, reconociendo el espacio y temporalidad. Los latinoamericanos son sujetos sociales epistémicos situados cuando logran ser seres humanos intersubjetivos en permanente proceso de aprendizaje porque es con él y para él cuando se aprende a ser educadores formales o/e informales y educandos críticos para trabajar en post de una educación de calidad y transformadora.

Por lo anteriormente expuesto, ¿Es factible creer que en Chile y América Latina se puede lograr una educación de calidad y transformadora de realidades sociales?, y en atención a ello se invita a visibilizar, avanzar, aportar y reflexionar en los ideales de una educación crítica de corte latinoamericano.

Agradecimientos

Se agradece al programa de Doctorado en Educación en Consorcio, de la Universidad del Bío-Bío y a CONICYT, por la beca entregada en el marco de Doctorado Nacional, año 2017, folio 21170133.



Referencias bibliográficas

- Argüello, A. (2016). Pedagogía mixte: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 429-447. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400023>
- Castro-Gómez, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Editorial Santillana.
- De Sousa Santos, B; (2005). *Foro social mundial. Manuela de uso*. Barcelona. Icaria.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(0)17-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007003>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Ediciones S.A., México
- Freire, P. (1998). *Conferencia en universidad del Barcelona*, España.
- González, B. (1996). *Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: del espacio público y privado*, en: B. González Stephan/ J. Lasarte / G. Montaldo /M.J. Daroqui (comp.). *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*. Monte Avila Editores, Caracas.
- Mejías, J. (2015). Modernidad y conocimiento social. La emergencia de un discurso epistémico en América Latina. *Cinta moebio*, 54, 290-301.
- Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la educación*. Barcelona, España: Editorial Olkoston.
- Michel, J. (2006): Sobre el estatuto epistemológico de las ciencias de la educación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida- Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero- Diciembre. N° 11 139-157.
- Mignolo, W. (2002). *El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui*. En D. Mato (coord.): *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. 201-212.
- Moraña, M. (2014). *Inscripciones críticas Ensayos sobre cultura latinoamericana*. Santiago. Editorial Cuarto Propio.
- Pinto, R. y Osorio, J. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Perú. Editorial Derrama Magisterial, primera edición.



- Ríos, R. (2009). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(44), 11-31. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6069>
- Rivera Cusicanqui, S. (1986). *Oprimidos pero no vencidos: Luchas del campesinado aymara y qhechwa de Bolivia, 1900- 1980*. UNRISD, Ginebra.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: Reflexiones sobre las prácticas y discursos descolonizadores*. Ediciones Tinta Limón, Buenos Aires.
- Roig, A. (1993). Rostro y filosofía de América Latina. EDIUNC. Mendoza. Argentina, pp. 105-129.
- Roig, A. (2008). *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Buenos Aires: ediciones El Andariego. ISBN 978-897-24021-2-9
- Ruiz, A. (2014). Concepción cultural de la historia en el pensamiento de Silvia Rivera Cusicanqui: Debate o discusión en teoría social. Grupo de Trabajo N° 17. *Revista Pensamiento latinoamericano y teoría social*. Recuperado de <https://bit.ly/3kPyRO0>.
- Van Kessel, J y Condori, D (1992). *Criar la vida: Trabajo y tecnología en el mundo andino*. Vivarium, Santiago.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas (Col)*, () 102-113. Recuperado de <https://bit.ly/3n17Pp5>
- Walsh, C y García, J. (2002). *El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: Reflexiones (des) de un proceso*, en Daniel Matos (camp.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas, Clacso/Faces.
- Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer. *El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. ANTHROPOS Editorial. Barcelona, España.



Avaliação internacional do ensino superior na América Latina: Um olhar para a educação física

Alfredo Cesar Antunes

Resumo

A transformação do ensino superior no mundo é influenciada, nas últimas décadas, entre outros fatores, pelo mercado de trabalho, relações com governos e agências de fomento, expansão das instituições e globalização do processo de pesquisa. Outro fator é a avaliação internacional das universidades. Uma das áreas que recebe de forma direta esta influência é a Educação Física, pois é uma área nova e em pleno processo de desenvolvimento. O objetivo é analisar o ranking das Universidades Latino Americanas, apresentado pela Times Higher Education (Times Higher Education Latin America University Rankings 2018) e o impacto para a Educação Física. Os indicadores são ensino, pesquisa, citações, visão internacional e renda industrial/transfêrencia de conhecimento. O ranking apresenta a lista das melhores universidades da América Latina e Caribe. O Brasil aparece com 43 universidades, seguido do Chile com 26, México com 22, Colômbia com 19, Argentina com 7, Equador com 5, Peru com 3, Venezuela com 2 e Costa Rica e Jamaica com 1 cada. O ranking também possibilita a análise por área de conhecimento. Destaca-se para este estudo a área de Educação Física (Ciência do Esporte) com 63 universidades na lista. Nesta área o Brasil está com 33 universidades, seguido por Chile e México com 10 cada, Colômbia e Argentina com 2 e Costa Rica, Equador e Jamaica com 1 cada. Estes dados indicam um desequilíbrio da oferta de cursos e nos indicadores de avaliação. Há necessidade de intercâmbio entre as instituições, para a transferência de conhecimento e experiências bem-sucedidas no ensino e pesquisa.

Palavras-chave

Ensino Superior, Avaliação Internacional, Educação Física

Resumen

La transformación de la educación superior en el mundo ha sido influenciada en las últimas décadas, entre otros factores, por el mercado laboral, las relaciones con los gobiernos y las agencias de financiación, la expansión de las instituciones y la globalización del proceso de investigación. Otro factor es la evaluación internacional de las universidades. Una de las áreas que recibe directamente esta influencia es la



Educación Física, ya que es un área nueva y en proceso de desarrollo. El objetivo es analizar el ranking de universidades latinoamericanas, presentado por Times Higher Education (Times Higher Education Latin America University Rankings 2018) y el impacto en la educación física. Los indicadores son enseñanza, investigación, citas, proyección internacional y Ingresos de la industria/transferencia del conocimiento. El ranking enumera las mejores universidades de América Latina y el Caribe. Brasil aparece con 43 universidades, seguido de Chile con 26, México con 22, Colombia con 19, Argentina con 7, Ecuador con 5, Perú con 3, Venezuela con 2 y Costa Rica y Jamaica con 1 cada uno. La clasificación también permite el análisis por área de conocimiento. Destacamos para este estudio el área de Educación Física (Ciencias del Deporte) con 63 universidades en la lista. En esta área, Brasil tiene 33 universidades, seguido de Chile y México con 10 cada una, Colombia y Argentina con 2 y Costa Rica, Ecuador y Jamaica con 1 cada una. Estos datos indican un desequilibrio en la oferta de cursos e indicadores de evaluación. Existe una necesidad de intercambio entre instituciones para la transferencia de conocimiento y experiencias exitosas en la enseñanza y la investigación.

Palabra clave

Educación superior, Evaluación internacional, Educación física

Introdução e fundamentação do problema

O objetivo do estudo é analisar o ranking das Universidades Latino Americanas, apresentado pela Times Higher Education (Times Higher Education Latin America University Rankings 2018) e o impacto para a Educação Física. Os indicadores são ensino, pesquisa, citações, perspectiva internacional e transferência de conhecimento.

A transformação do ensino superior no mundo é influenciada, nas últimas décadas, entre outros fatores, pelo mercado de trabalho, relações com governos e agências de fomento, expansão das instituições e globalização do processo de pesquisa.

Consequentemente, as transformações sociais levaram a um considerável aumento do número de Instituições de Ensino Superior e cursos de graduação. No caso específico da área de Educação Física e Esportes, também se verifica um aumento considerável dos cursos de graduação. Logo, surge a necessidade em conhecer e analisar a qualidade destes cursos. Portanto, a avaliação do ensino superior torna-se premente em nossa sociedade atual.



A formação profissional em Educação Física e Esporte (EFE) no Brasil passou por várias transformações e adequações desde o primeiro currículo desenvolvido no país. O aumento da carga horária e tempo de integralização do curso, a formação paralela com o técnico desportivo, o currículo mínimo e a flexibilização curricular, a separação entre as habilitações de licenciatura e bacharelado, além da regulamentação da profissão são algumas das mudanças significativas ocorridas desde o início do século vinte até os dias atuais (Benites; Souza Neto; Hunger, 2008).

Também, é importante destacar o debate epistemológico da área nos meios acadêmicos. Desde debates sobre o seu objeto de estudo, propostas de alteração do próprio nome da área, até a discussão sobre a relação com o mercado de trabalho e intervenção pedagógica e profissional. Estes debates levaram a diferentes teorias e formas de organizar o currículo de preparação profissional em Educação Física. (Farinatti, 1992; Souza Neto, 2004; Verenguer, 2003; Tojal, 2004).

Tais mudanças buscaram e buscam o aprimoramento da Educação Física e do Esporte no Brasil. E, este aprimoramento passa tanto pelo investimento e estímulo às práticas de atividades físicas e esportivas quanto pela valorização e qualificação de seus profissionais.

Atualmente, talvez mais do que em outros momentos históricos a área de Educação Física e Esportes vem mostrando uma importância enorme para o desenvolvimento das nações. Desde o esporte praticado como lazer, como elemento essencial na educação das crianças e jovens (esporte educacional), o esporte de alto rendimento (espetáculo e megaeventos esportivos), até o esporte de inclusão social e as políticas públicas para o esporte (Marinho; Nascimento; Oliveira, 2014). As transformações do esporte e, conseqüentemente da Educação Física mantêm estreita relação com as estruturas sociais e a produção cultural da humanidade.

O crescente número de eventos esportivos de alto rendimento e de participação, como por exemplo, os megaeventos esportivos, os eventos de corridas, as coberturas midiáticas dos eventos esportivos, os canais de televisão especializados em esporte demonstram a importância que a Educação Física e o Esporte têm na nossa sociedade atual (Brasil, 2008; Correr Pelo Mundo, 2018; Pozzi Ribeiro, 2006).

Um exemplo desta influência do esporte em nossa sociedade pode ser dado a partir dos números dos Jogos Olímpicos realizados no Rio de Janeiro, primeira a ocorrer em uma cidade da América do Sul. A cidade recebeu mais de 1,17 milhão de turistas, sendo 410 mil de outros países e ocupou mais de 90% dos hotéis (G1, 2016), contou com cerca de



11 mil atletas e 205 países, a estimativa foi de 3 bilhões de pessoas ao redor do mundo acompanhando o evento, 25 mil jornalistas, 500 mil turistas, com um custo de 39 bilhões de dólares (G1 Negócios, 2016). Esses dados demonstram o enorme campo de demanda de atuação de profissionais da Educação Física e esporte na sociedade atual e, portanto, a necessidade de avaliação das IES que preparam esses profissionais.

É importante destacar também que, a atuação do professor/profissional de Educação Física nas escolas é um fato consolidado, devido sua importância para o processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens em todo o mundo.

Existe um crescente número de cursos superiores de Educação Física e Esporte no Brasil, mais de mil cursos entre licenciatura e bacharelado, de acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2018). Em nível mundial é possível perceber o grande número de Instituições de Ensino Superior (IES) na área de Educação Física e Esporte, como exemplo, verifica-se que o ranking Times Higher Education (THE) de 2018 apresenta 594 instituições, desta natureza, em nível mundial e 63 na América Latina (THE, 2018), sem levar em consideração as IES que não foram classificadas no ranking.

Posto isso, é fundamental um olhar para avaliação internacional do ensino superior para a Educação Física e Esporte (Sport Science), que influencia e é influenciada pelas práticas físico-desportivas da sociedade.

Portanto, além de outros fatores, pensar a formação dos profissionais de Educação Física e Esporte é fundamental para o aprimoramento, quantitativo e qualitativo destas práticas, sejam elas na escola ou em outro ambiente, dado sua importância contemporânea para a nossa sociedade.

Muitos professores e pesquisadores brasileiros contribuíram, com base em pensadores nacionais e de outros países, para o aprimoramento da formação profissional em Educação Física e Esportes (Sport Science), desde sua origem no Brasil. Várias abordagens pedagógicas e teorias surgiram com o auxílio de teóricos da América Latina, América do Norte, Europa, entre outros (Azevedo; Malina, 2004; Bracht, 1993, 1999a, 1999b, 2000; Tani, 1988, 1996).

Contudo, é preciso continuar a pensar a Educação Física a partir da perspectiva e experiências realizadas por outras instituições e pensadores do mundo. E, talvez, outras instituições, localizadas em outros países, usufruir das experiências brasileiras.

É notório o aprimoramento da formação profissional em Educação Física no Brasil. As atuais diretrizes curriculares de formação profissional em Educação Física apresentam



elementos que contribuíram para uma melhor qualificação profissional quando comparadas com as diretrizes anteriores. (Antunes, 2009, 2012). Porém, as transformações sociais, econômicas e culturais exigem cada vez mais adequações e reformulações no processo de formação de novos profissionais. E, estas transformações não são apenas a nível local e nacional, mas mundial.

Dessa forma, analisar a formação profissional em Educação Física e Esportes no Brasil e seu processo de avaliação, em comparação com outros países da América do Sul e Caribe, ou seja, as experiências e conhecimentos produzidos por estes atores, passa a ser fundamental para a formação profissional.

Metodologia

O estudo possui uma característica descritiva e exploratória e utiliza o ranking das Universidades Latino Americanas, apresentado pela Times Higher Education (THE) (Times Higher Education Latin America University Rankings 2018) para avaliar o impacto para a área de Educação Física e Esporte (Sport Science). O ranking apresenta a lista das melhores universidades da América Latina e Caribe e também possibilita a análise por área de conhecimento.

As categorias para análise são os indicadores apresentados pelo próprio Ranking THE, a saber: ensino, pesquisa, citações, visão internacional e renda industrial/transferência de conhecimento.

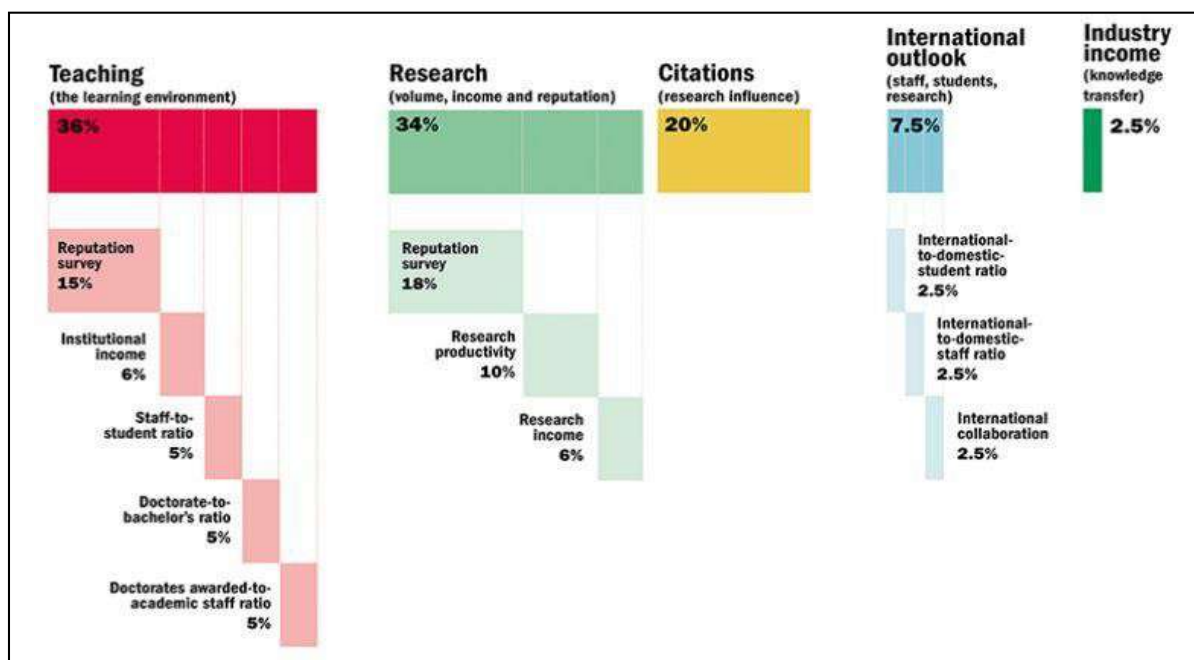


Figura 1: Indicadores do ranking THE
Fonte: The Latin America University Rankings 2018: metodologia



Para esta análise optou-se por verificar as dez (10) principais IES de cada indicador de avaliação, compreendendo-as como possíveis referências para o avanço e melhorias em cada indicador avaliado. Nesse sentido, será possível analisar se existe equilíbrio entre as IES que oferecem cursos na área de Educação Física e esporte (Sport Science), no âmbito da América Latina e Caribe e como e quais estratégias poderiam ser utilizadas para a troca de experiências e conhecimentos entre as IES, no sentido de avanço na qualidade da formação profissional em Educação Física e esporte (Sport Science) das IES desta região.

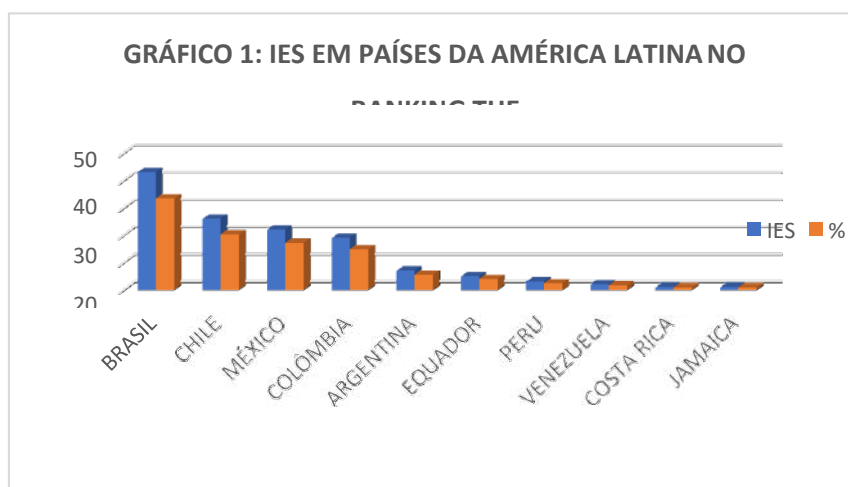
Resultados e discussão

Após organização e análise dos dados e informações, de acordo com o Ranking THE/2018, apresenta-se os resultados com base nos indicadores de avaliação do referido ranking.

No que se refere ao número total de IES na América Latina e Caribe, o Brasil aparece com 43 universidades, seguido do Chile com 26, México com 22, Colômbia com 19, Argentina com 7, Equador com 5, Peru com 3, Venezuela com 2 e Costa Rica e Jamaica com 1 cada.

PAÍSES	IES	%
BRASIL	43	33,33
CHILE	26	20,16
MÉXICO	22	17,05
COLÔMBIA	19	14,73
ARGENTINA	7	5,43
EQUADOR	5	3,88
PERU	3	2,33
VENEZUELA	2	1,55
COSTA RICA	1	0,78
JAMAICA	1	0,78
TOTAL	129	100

Tabela 1. IES na américa latina de acordo com o ranking THE/2018
Fonte: o autor



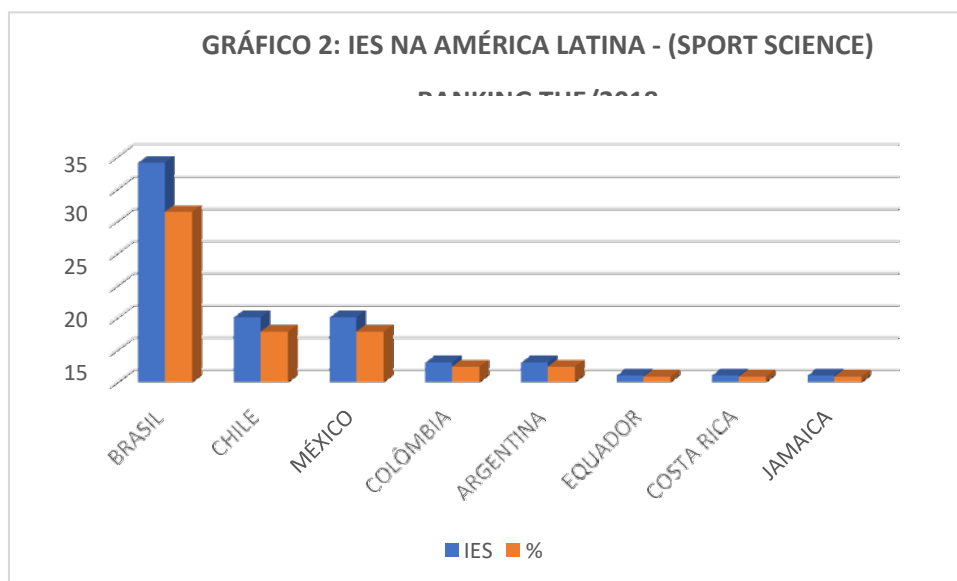
Fonte: o autor

Destaca-se para este estudo a área de Educação Física e Esporte (Sport Science) com 63 universidades na lista. Brasil, Chile e México são os países com mais IES nesta área, seguido de Colômbia e México com 3 cada e Equador, Costa Rica e Jamaica com uma cada. Conforme a tabela e gráfico 2.

PAÍSES	IES	%
BRASIL	34	26,36
CHILE	10	7,75
MÉXICO	10	7,75
COLÔMBIA	3	2,33
ARGENTINA	3	2,33
EQUADOR	1	0,78
COSTA RICA	1	0,78
JAMAICA	1	0,78
TOTAL	63	100

Tabela 2. IES na américa latina com cursos de educação física e esporte (sport science) de acordo com o ranking THE/2018

Fonte: o autor



Fonte: o autor

Na sequência apresenta-se a análise sobre a liderança e as 10 principais IES da América Latina, nos indicadores de cada avaliação do ranking THE/2018.



INDICADORES - 10 IES	LIDERANÇA	>F
ENSINO	BRASIL	BRASIL
PESQUISA	BRASIL	BRASIL
CITAÇÕES	ARGENTINA	BRASIL
VISÃO INTERNACIONAL	JAMAICA	CHILE
RENDA INDUSTRIAL	CHILE	BRASIL

Tabela 3. Liderança e 10 Principais IES da América Latina nos indicadores de avaliação do RANKING THE/2018

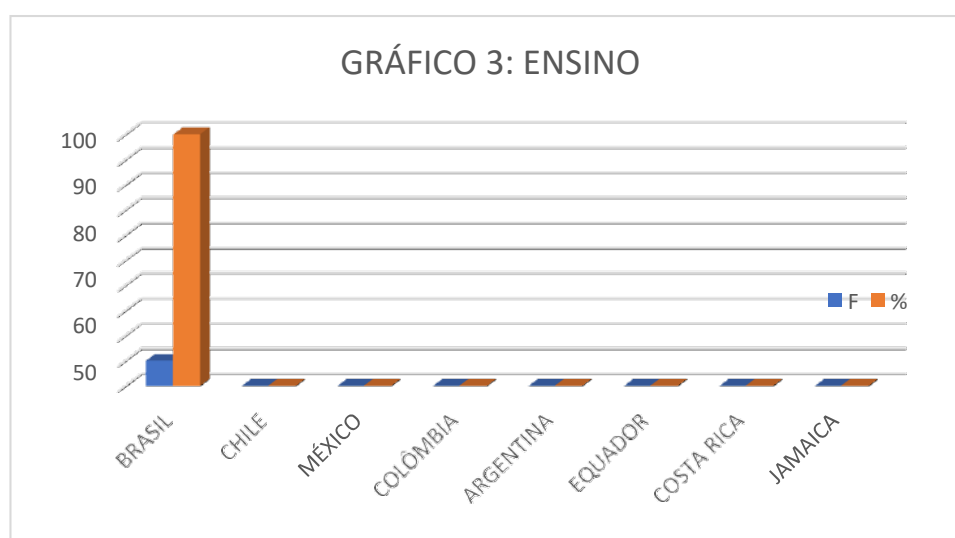
Fonte: o autor

Observa-se que o Brasil lidera os indicadores de ensino e pesquisa e aparece com IES entre as 10 principais em citações e renda industrial, ficando ausente apenas no indicador de visão internacional. A Argentina lidera o indicador de citações, a Jamaica lidera o indicador de visão internacional e o Chile lidera o indicador de renda industrial e, também aparece com IES entre as 10 principais em visão internacional.

ENSINO	F	%
BRASIL	10	100
CHILE	0	0
MÉXICO	0	0
COLÔMBIA	0	0
ARGENTINA	0	0
EQUADOR	0	0
COSTA RICA	0	0
JAMAICA	0	0

Tabela 4. Principais 10 IES da América Latina no indicador ensino de avaliação do ranking THE/2018

Fonte: o autor



Fonte: o autor Para o indicador “Ensino”, o Brasil aparece como o único país com as 10 instituições mais bem avaliadas. Dessa forma, o Brasil é um país que pode auxiliar os

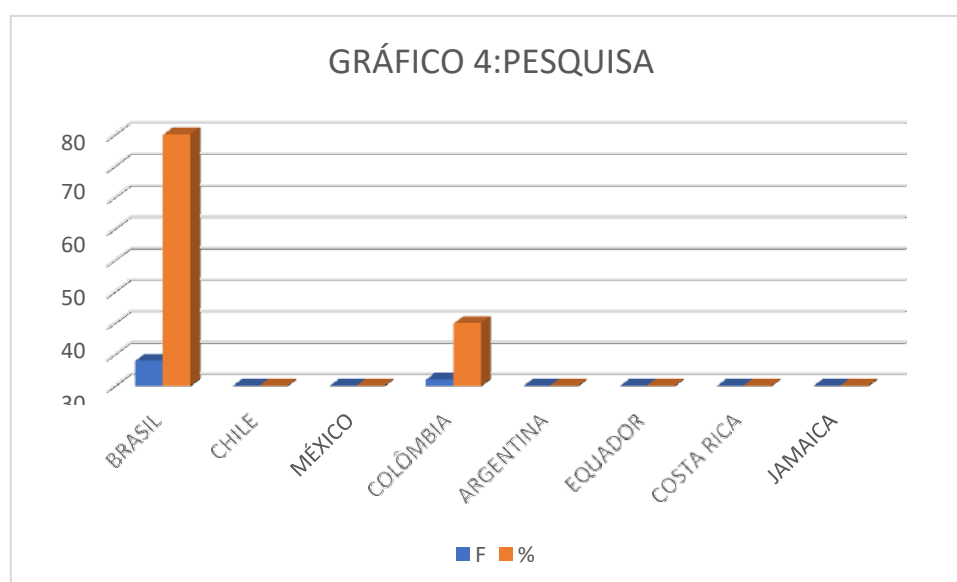


demais com conhecimentos e experiências na área do ensino. Contudo, necessita aprimorar outros indicadores que influenciam no ensino.

PESQUISA	F	%
BRASIL	8	80
CHILE	0	0
MÉXICO	0	0
COLÔMBIA	2	20
ARGENTINA	0	0
EQUADOR	0	0
COSTA RICA	0	0
JAMAICA	0	0

Tabela 5. Principais 10 IES da América Latina no indicador pesquisa de avaliação do ranking the/2018

Fonte: o autor



Fonte: o autor

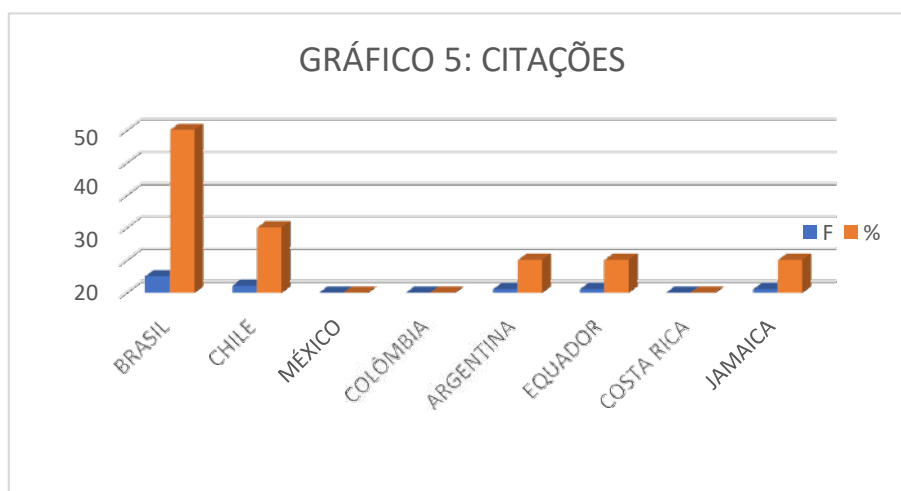
No indicador “Pesquisa”, aparece o Brasil na liderança e com 8 IES. A Colômbia apresenta 2 IES entre as 10 mais bem avaliadas. Brasil e Colômbia são países que se destacam em pesquisas e podem auxiliar os demais, porém, precisa de auxílio nos indicadores de citações e visão internacional, fundamentais para a qualidade das pesquisas, em vários aspectos.



CITAÇÕES	F	%
BRASIL	5	50
CHILE	2	20
MÉXICO	0	0
COLÔMBIA	0	0
ARGENTINA	1	10
EQUADOR	1	10
COSTA RICA	0	0
JAMAICA	1	10

Tabela 6. Principais 10 IES da América Latina no indicador citações de avaliação do ranking THE/2018

Fonte: o autor



Fonte: o autor

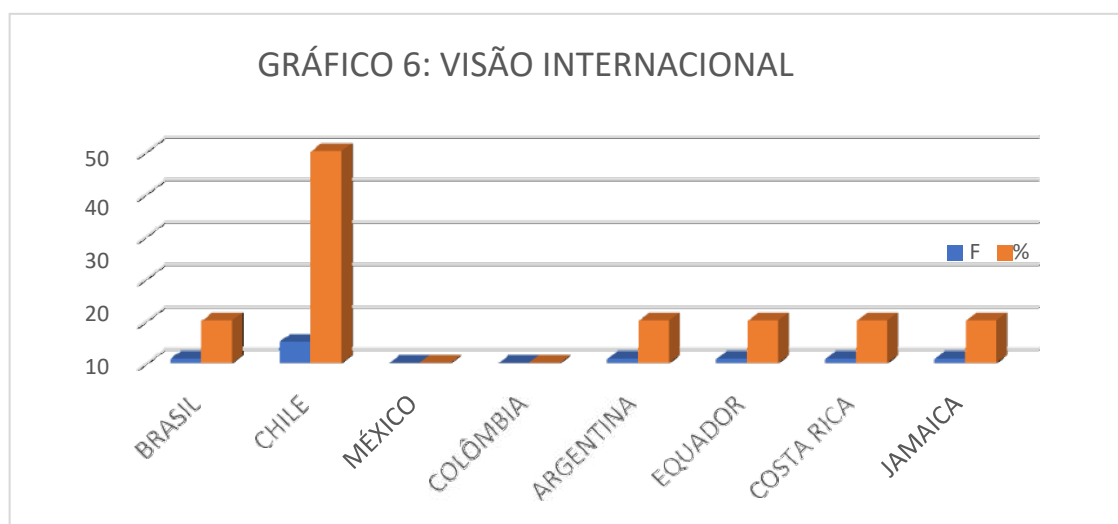
O indicador “Citações” é liderado pela única IES da Argentina que aparece entre as 10 primeiras. Porém, o Brasil aparece com 5 IES, seguido por Chile com 2 e Equador, Jamaica com 1 cada.

As citações ajudam a mostrar-nos o quanto cada universidade está contribuindo para a soma do conhecimento humano: elas nos dizem de quem é a pesquisa que se destacou, foi adotada e aprimorada por outros estudiosos e, o mais importante, foi compartilhada em torno da comunidade acadêmica global para expandir os limites da nossa compreensão, independentemente da disciplina (THE, 2017, p.1).



VISÃO INTERNACIONAL	F	%
BRASIL	1	10
CHILE	5	50
MÉXICO	0	0
COLÔMBIA	0	0
ARGENTINA	1	10
EQUADOR	1	10
COSTA RICA	1	10
JAMAICA	1	10

Tabela 7. Principais 10 IES da América Latina no indicador visão internacional de avaliação do ranking THE/2018
Fonte: o autor



Fonte: o autor

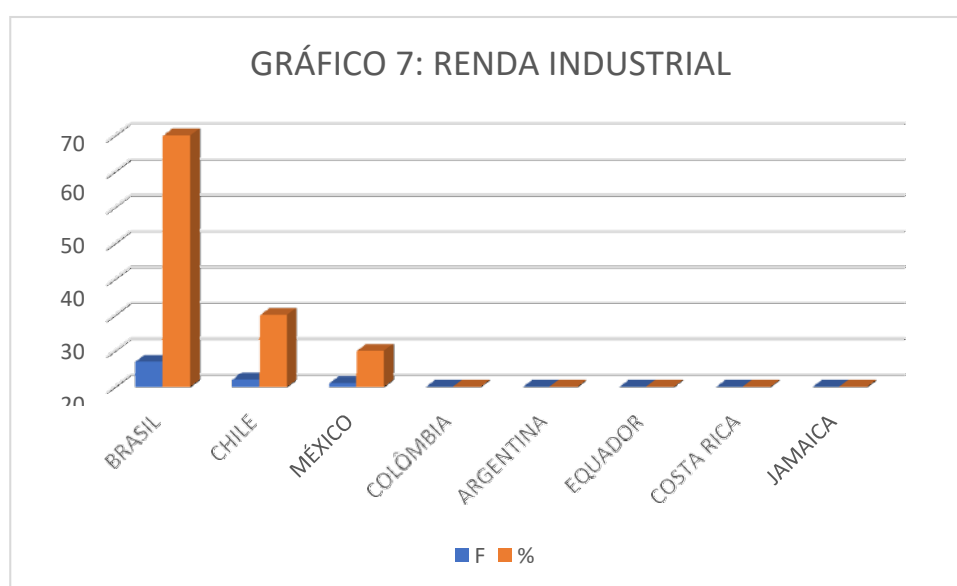
Na “Visão Internacional/internacionalização”, com uma única IES a liderança é da Jamaica, porém o Chile aparece com 5 IES, seguido por Argentina, Brasil, Costa Rica, Equador e Jamaica com 1 cada. Apesar do Brasil possuir IES com bons indicadores de pesquisa necessita aprimorar sua visão internacional, e a Jamaica é um país que poderia colaborar neste sentido, como também aprimorar-se com conhecimentos e experiências do Brasil em outros indicadores. “A capacidade de uma universidade para atrair estudantes de graduação, pós-graduação e professores de todo o mundo é a chave para seu sucesso no cenário mundial” (THE, 2017, p.1).



RENDA INDUSTRIAL	F	%
BRASIL	7	70
CHILE	2	20
MÉXICO	1	10
COLÔMBIA	0	0
ARGENTINA	0	0
EQUADOR	0	0
COSTA RICA	0	0
JAMAICA	0	0

Tabela 8. Principais 10 IES da América Latina no indicador renda industrial de avaliação do ranking THE/2018

Fonte: o autor



Com o indicador “Renda Industrial/Transferência de Conhecimento”, o Chile aparece na liderança e com 2 IES entre as 10. O Brasil apresenta 7 IES entre as 10 primeiras, seguido do México com 1 IES entre as 10 primeiras. Todos os países, mesmo o Brasil com mais IES neste indicador, deveria trocar experiências e conhecimentos com as demais IES, principalmente as chilenas. “A capacidade de uma universidade para ajudar a indústria com inovações, invenções e consultoria tornou-se uma missão fundamental da academia global contemporânea” (THE, 2017, p. 1).

Reflexões finais

Os dados indicam um desequilíbrio da oferta de cursos e nos indicadores de avaliação. Há necessidade de intercâmbio entre as instituições, para a transferência de conhecimento e experiências bem-sucedidas no ensino e pesquisa, em todos os indicadores analisados.



Dessa forma, a Educação Física e Esportes (Sport Science) precisam realizar um processo de interação e trocas a nível global, com respeito inequívoco às particularidades regionais. Pode-se considerar que o mundo está cada vez menor, com a evolução tecnológica, da mobilidade e da comunicação. O contato com pessoas de qualquer parte do planeta exige cada vez menos esforço, graças à internet e suas possibilidades como os e-mails, as redes sociais, videoconferências. Assim, pode-se dizer que a diminuímos nossa distância virtual. Esta “Era da Informação”, que alguns pensadores, como Castells (2010), denominam, trouxe um novo paradigma social, econômico e cultural. Assim, novas formas de olhar e viver em sociedade, como os conceitos de ciberespaço e cibercultura influenciam a elaboração de projetos e tomadas de decisão em diversas áreas, e também na Educação Física e Esporte.

Um ponto evidente desta realidade, pode ser ilustrado pelo fato de como características da era da informação e da cibercultura (cultura digital) estão impactando na gestão da inovação. Bergamo, Teixeira e Silva (2016) destacam a interconexão (tecnologias de Informação e Comunicação TICs), as comunidades virtuais e a inteligência coletiva (discussão e colaboração coletiva, coordenada em tempo real) como três pontos centrais da sociedade cibercultural.

Tani (2013) ao falar da crise que vive a universidade, principalmente pelo aumento vertiginoso do conhecimento (revolução do conhecimento) e pela evolução da tecnologia da informação (revolução da comunicação), argumenta que para superá-la “the university needs to offer more than the access to knowledge and work in áreas where other institutions have evident limitations. This implies the reevaluation of the potentialities and competences of the university” (Tani, 2013, p. 553).

Dessa forma, busca-se um olhar mais próximo para o processo de formação profissional em Educação Física e Esporte que olhe para este mundo com este novo paradigma da informação. Pretende ultrapassar a troca de experiência puramente técnica ou teórica. Pretende compreender a formação profissional em uma perspectiva mais abrangente, ou seja, neste novo paradigma social, a partir de elementos econômicos, culturais e políticos que possam ser compartilhados entre os países e suas instituições.

São necessários outros estudos para uma maior compreensão destes aspectos e também estudos comparativos com as avaliações THE dos próximos anos e de outras instituições.



Referências

G1 (2016). Rio recebeu 1,17 milhão de turistas na Olimpíada; 410 mil são do exterior. In G1. Recuperado a 10 de janeiro de 2019 em <https://glo.bo/3cASFC6>.

THE (2017). THE Latin America University Rankings 2017: methodology. In THE World University Rankings. Recuperado a 10 de janeiro de 2019 em <https://bit.ly/3kTaubz>.

THE (2018). Latin America University Rankings 2018. Recuperado a 05 de janeiro de 2019 em <https://bit.ly/3i3QKXL>.

ÉPOCA NEGÓCIOS (2016). Os Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro em números. Recuperado a 05 de janeiro de 2019 em <https://glo.bo/3mNhdMR>

Tani, G. (2013). Professional preparation in physical education: Changing labor market and competence. *Motriz, Rio Claro*, 19 (3), 552-557.

Antunes, A.C. (2009). Influência da Resolução 03/87 para o atual processo de preparação profissional em Educação Física. *Lecturas: educación física y deportes. Revista Digital. Buenos Aires*, 14 (138), 1.

_____. (2012). A dimensão prática na preparação profissional em Educação Física: concepção e organização acadêmica. 2012, 265f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

Benites, L. C.; Souza Neto, S.; Hunger, D. (2008). O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 34 (2), 343-360.

Bergamo, F.; Teixeira, F.L.C.; Silva, M. A. M. (2017). *Revista Brasileira de Gestão e Inovação – Brazilian Journal of Management & Innovation*. 4 (2) 64-84.

Bracht, V. (1999a). Educação física/ciências do esporte: que ciência é esta? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.14, n.3, p.111-118, maio 1993.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano 19 (48) 69-88.

_____. (1999b). Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Ed. Da Unijuí.

_____. (2000). Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22 (1), 53-63.

_____. (2018). Governos divulgam plano de legado dos Jogos Rio 2016. Recuperado a 5 de janeiro de 2019 em <https://bit.ly/3i4TrZd>

_____. (2008). Ministério do Esporte. Legados de megaeventos esportivos. CONFEF/Ministério do Esporte.



_____. (2018). Ministério da Educação. e-MEC. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Recuperado a 11 jan 2018 em <http://emec.mec.gov.br/>
Correr PeloMundo. Calendário de corridas 2018. Recuperado a <https://bit.ly/309DIC1> em 11 jan. 2018.

Castells, M. A Sociedade em Rede. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

Marinho, A.; Nascimento, J. V.; Oliveira, A. A. B (Org.). (2014). Legados do esporte brasileiro. Florianópolis: Ed. da UDESC.

Pozzi, L.; Ribeiro, C.H.V. Esporte e mídia. In: Dacosta, Lamartine (ORG.). (2006).

Atlas do Esporte no Brasil . Rio De Janeiro: CONFEF.

Souza Neto, S. et al. (2004). A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, 25 (2) 113-128.

Tani, G. (1988). Pesquisa e pós-graduação em educação física. In: PASSOS, S. Educação Física na universidade. Brasília: Ed. da UnB.

Tani, G. (1996). Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. Motus Corporis, 3. (2), 9-50.

Tojal, J. B. A. G. (2004). Da educação física a motricidade humana: a preparação do profissional. Lisboa: Instituto Piaget.

Verenguer, R. C. G. (2003). Mercado de trabalho em educação física: significado da intervenção profissional à luz das relações de trabalho e da construção da carreira. 2003. 156 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.



A interdisciplinaridade na administração pública: Uma visão latino americana

*Celmar Corrêa de Oliveira
Carlos Honorato Schuch Santos
Luis Enrique Dias Fernandes*

Resumo

Este estudo trabalha, basicamente, com dois temas. São eles: a interdisciplinaridade e a gestão pública, e mais especificamente a formação formal do gestor público na América Latina (AL). A questão problema que orienta a pesquisa: a interdisciplinaridade está presente e de forma suficiente nos programas universitários latino americanos que formam os gestores públicos? Para responder temporariamente esta questão, o objetivo é analisar a inserção da interdisciplinaridade nos cursos de graduação de Administração Pública (AP) em instituições de ensino superior no Chile e Peru. O mapeamento dos cursos de Administração Pública no universo Chileno e Peruano foi realizado mediante uma busca no cadastro do Ministerio da Educacion. A pesquisa utilizou metodologia de cunho qualitativo, em conjunto com pesquisa documental-bibliográfica, que contribuiu para verificação e exame de documentos, dados e informações, dos projetos pedagógicos dos cursos, também foi bibliográfica porque utiliza materiais, livros e artigos. Acredita-se que os resultados da pesquisa que são mostrados na conclusão possam contribuir com a construção e delimitação do Campo de Públicas, pois embora esse Campo possua contribuições esparsas, ainda carece de uma metodologia que consolide uma base teórica e contextualizada para a AP.

Palavras-chave

Interdisciplinaridade; Gestão Pública; Formação de Gestores.

Introdução

A estrutura da Administração Pública (AP), na América do Sul e no Brasil, tem se mostrado, historicamente, insuficiente no oferecimento de alternativas compatíveis com as necessidades das sociedades. As sociedades latino americanas, diferentemente de algumas sociedades asiáticas (Coréia do Sul, Cingapura, China, etc), que conseguiram se aproximar do chamado primeiro mundo em termos de desenvolvimento, continuam com os processos de construção de seus Estados de forma não satisfatória. As grandes oportunidades dos “booms” das diferentes “comodities” não foram adequadamente aproveitadas para o estabelecimento do parque industrial e rede de organizações de



serviços. A América Latina (AL) conseguiu momentos de crescimento, no caso, crescimento econômico, mas não conseguiu alavancar o desenvolvimento no nível desejado e esperado. Alguns Estados da AL até conseguiram reduzir a pobreza, por exemplo, mas não conseguiram fazer com que o processo se tornasse contínuo. México, Argentina e Venezuela são exemplos de crescimento pontuais e que não se sustentaram com o passar do tempo.

Diferentes fatores, de diferentes origens, podem ser considerados responsáveis pelos resultados insuficientes em termos de desempenho. Um deles é, seguramente, o funcionamento da máquina pública, que é, por sua vez, função da própria arquitetura dos diferentes Estados. Dito isto, é necessário que a formação pelos condutores da máquina pública, os servidores do Estado, seja repensada e requalificada para que se possa, em um segundo momento, redesenhar a própria estrutura da organização de governo.

Dois elementos precisam ser respeitados neste processo de redesenho e requalificação das funções públicas. São eles: a) respeito intransigente do caráter democrático do governo e do Estado, usando como referência exemplos históricos (desejáveis e não desejáveis) dos séculos XX e XXI; e b) respeito às especificidades históricas das trajetórias dos diferentes Estados latino americanos. A partir destes elementos, surge a necessidade imediata de qualificar os servidores públicos a partir de uma perspectiva ampla e interdisciplinar, para que a sociedade como um todo possa acreditar que é possível construir um serviço público que seja eficiente, eficaz e, principalmente, efetivo no enfrentamento das barreiras históricas que dificultam o desenvolvimento da região e de diferentes Estados. A interdisciplinaridade, para Japiassu (1976), é um método que reúne disciplinas operantes e cooperantes ao mesmo tempo em que é uma “ação” e não uma nova disciplina.

A pesquisa vale-se da identificação dos objetos de estudo das áreas afins, do estabelecimento de um elo entre esses objetos e do exame de suas contribuições para o denominado campo da AP. Utiliza-se de uma abordagem interdisciplinar com a AP ocupando a coordenação de uma relação estabelecida com um grupo de outras disciplinas conexas.

Os critérios utilizados para a análise deste estudo se baseiam no modelo utilizado em pesquisa recente por Oliveira et al. (2018), sobre a Interdisciplinaridade nos cursos de AP no contexto Brasileiro. Tem-se, portanto, que a questão problema que orienta o trabalho é: a interdisciplinaridade está presente e de forma suficiente nos programas



universitários latino americanos que formam os gestores públicos? Para responder parcial e provisoriamente esta questão, o objetivo do trabalho realizado foi analisar os eixos interdisciplinares nos cursos de AP no Chile e Peru. Foi utilizado o modelo teórico proposto por Oliveira et al (2018), que se baseou nos estudos de Coelho (2008), Santos et al (2017), Bardin (2006) e Japiassu (1976 e 2006). No modelo de Oliveira et al. (2018), os elementos utilizados para a delimitação do eixo interdisciplinar foram: a) contextualização; b) disciplina integradora; c) elos nos currículos, d) relação entre teoria e prática.

Referencial teórico

A interdisciplinaridade é uma proposta de integração de diferentes conteúdos, ciências e saberes que se interligam. Se forem explorados de maneira efetiva, podem prospectar alternativas para os diferentes e complexos problemas da sociedade. A interdisciplinaridade possui a capacidade, em tese, de auxiliar o setor público para que seja possível se ter um desempenho eficiente, eficaz, mas principalmente efetivo. A efetividade é um dos pontos primordiais a ser considerado quando se pensa em analisar o desempenho da Administração Pública. Ao mesmo tempo, oportuniza a avaliação sobre o seguinte: aparato estatal, consegue atingir os propósitos de atuação que foram delimitados para ela. Sabendo da importância interdisciplinar e conjunta de atuação entre os diferentes elementos (Administração Pública, Políticas Públicas e Interdisciplinaridade), este referencial está dividido em dois eixos. São eles: a) interdisciplinaridade e disciplinaridade; e b) administração pública.

Disciplinaridade e interdisciplinaridade

Para a delimitação do eixo interdisciplinar e disciplinar foram utilizados, inicialmente, os conceitos de: a) Japiassu (1976); b) Guerreiro Ramos (1996); e os o modelo teórico construído por Oliveira et al. (2018). Em um segundo momento foram trabalhados diferentes autores que, de alguma forma, contribuíram para a construção do modelo teórico de análise.

A interdisciplinaridade pode ser considerada a união de diferentes áreas de saberes e ciências que atuam em conjunto para um fim específico. O objetivo é que, a partir da união destes diferentes saberes, se consiga solucionar problemas de natureza complexa. Japiassu (2006) afirma inclusive que as disciplinas precisam ser removidas para se construir a interdisciplinaridade. Sendo assim, a interdisciplinaridade pode-se constituir em uma importante ferramenta a ser utilizada pela AP. Como observou Oliveira et al. (2018, p.), a AP não pode ser delimitada com um campo único de saber,



isto porque, segundo o autor, a “sua natureza interdisciplinar e a natureza de contínua mudanças dos governos e das relações do estado com a sociedade”. Desta forma, os “acadêmicos de Administração Pública não precisariam marcar, em tese, uma posição sobre seu objeto de estudo, pois eles deveriam utilizar várias abordagens disciplinares para alcançar uma perspectiva mais abrangente sobre o grande fenômeno chamado gestão pública” (OLIVEIRA et al, 2018, pg.6).

A disciplinaridade é o conceito que sustentou e sustenta a maior parte da formação curricular ao longo do século XX, na maior parte das instituições de ensino. Esta perspectiva partiu e parte da hipótese que a complexidade e tamanho do conhecimento que precisa ser trabalhado exige que o referido conhecimento seja fragmentado em “disciplinas” (ou “cadeiras”) que são conduzidas por “especialistas”. Como segunda hipótese, acredita que a integração das diferentes “disciplinas” é automática e se “resolve” na cabeça daqueles que passam por todas as disciplinas especializadas. Estas duas hipóteses, na verdade, foram e são consequência, ainda do movimento empirista que, de diferentes formas, fragmentou o processo de ensino-aprendizagem. Foi conveniente e oportuno ao longo do século XX, mas se mostrou e está se mostrando impotente para fazer frente aos novos desafios relacionados à complexidade do século XXI.

Guerreiro Ramos (1996) desenvolveu o conceito de Redução Sociológica (RS) para construir a sua teoria crítica. Este conceito pode, segundo o autor, ser utilizado, também, nos estudos de AP. A RS é uma resposta à hipercorreção que é a tendência dos atores sociais a atribuírem uma eficiência direta às ideias e teorias importadas, negligenciando os contextos nas quais estas foram criadas e estão sendo aplicadas. A RS, assim como foi construída, possui três sentidos, assim definidos: a) um método para a assimilação crítica da cultura e produção sociológica estrangeira; b) uma atitude parentética, isto é, um adestramento cultural do indivíduo para habilitá-lo a transcender, no limite do possível, as pressões sociais organizadas que massificam as condutas impedindo a autonomia e a livre expressão; e c) uma superação da sociologia nos termos institucionais e universitários em que se encontra.

A ideia de RS mostra-se, em tese, uma forma mais efetiva de se abordar a Administração Pública, pois considera sua evolução histórica e social, bem como procura limpar o campo teórico para evidenciar as variáveis realmente relevantes para uma determinada época e local. Com isso, mostra que o modelo que melhor se enquadra aqui, precisa ser sistematicamente construído. Paula (2007, p.174), nesse



mesmo sentido, lembra que “... as bases filosóficas da redução sociológica se encontram na fenomenologia de Husserl...”. Ora, como a AP se apoia em diferentes áreas e saberes, que formam um corpo de conhecimento único e polifacetado, pode se valer da Redução Sociológica para melhor entender a linha argumentativa. Isto posto, a consequência é uma realidade onde temas se interpenetram e perpassam. Esta característica aponta para a transdisciplinaridade, que é o estágio seguinte da interdisciplinaridade. Com base na evolução histórica e social, a análise crítica proposta por Guerreiro Ramos, através da redução sociológica é, portanto, importante e relevante para os estudos de AP, pois possui a peculiaridade de necessitar da interdisciplinaridade para resolver questões complexas, que já foram tidas como não solucionáveis por somente uma área do conhecimento. Para aplicações dos conceitos de AP produzidos em outros momentos históricos ou produzidos em outros países com cenários econômicos sociais diferentes daquele do local da aplicação prática destes conhecimentos, é necessária a análise da contextualização dos mesmos para avaliar a possibilidade de eficácia, e, mais especificamente as variáveis tempo e lugar.

A AP se apoia em diferentes áreas do conhecimento que caminham de forma isolada, disciplinar, e que se aproxima e se perpassam, criando uma interdisciplinaridade que funciona com diferentes lentes que iluminam, de diferentes pontos, o objeto comum que é “a coisa pública”. Estes se constituem bens públicos e Bem-Estar-Social, a partir do incremento permanente do desenvolvimento. A interdisciplinaridade, na AP, é função de um agrupamento de ideias que podem ter sido criadas em contextos diferentes, mas podem e devem ser adequadas à realidade do local da prática administrativa estudada.

O Brasil foi um dos países da América Latina (AL) que, por meio de um marco legal, entendeu que a interdisciplinaridade é um fator importante a ser levado para a formação de seus gestores. No contexto brasileiro, o elemento interdisciplinar foi regulado por meio do marco inicial (Resolução N° 01 de 2014) que teve como objetivo caracterizar algumas das diferentes áreas que compõem o escopo, bem como identificar os elos potenciais que podem ser utilizadas para relacionar estas áreas do saber, criando uma interdisciplinaridade entre elas (figura 02). As áreas são: a) Administração; b) Economia; c) Filosofia Política; d) Direito; e e) Sociologia.

A análise interdisciplinar se retroalimenta com os dados e elementos teóricos conceituais e também com a tensão entre as várias perspectivas disciplinares e suas contribuições (Philippi Jr; Fernandes 2011). Com isto, busca-se eliminar as lacunas remanescentes e produzir um conhecimento integrador que considere a autonomia da



AP. Dentro desta mesma linha, Japiassu (2006) é claro em mostrar que “ao destruir a cegueira do especialista” (p.30) a interdisciplinaridade rompe a territorialidade do saber e seu respectivo pode. Ao fazer isto, o objeto passa a ser visto de diferentes perspectivas.

Administração pública (AP)

A prestação dos serviços públicos em um Estado Democrático de Direito (EDD) implica atuar com eficiência e eficácia. As Políticas Públicas, os programas e as ações estatais, nessa linha, precisam impactar a sociedade, contribuindo com melhorias sociais e econômicas. A estrutura da AP, desdobrada em um ciclo que possui o agente público e os bens públicos voltados a prestação desses serviços, especialmente na América do Sul e no Brasil, tem se mostrado historicamente insuficiente para oferecer alternativas e resultados compatíveis com as necessidades das suas sociedades.

A oferta de cursos de formação de AP que reconheçam e reproduzam a especificidade do setor público, sua complexidade e dinâmica, pode minimizar, em tese, uma lacuna existente na capacitação dos gestores públicos. Silva (2018, p.2) observa que o contexto da AP atual busca, teoricamente, uma “modernização do setor público”, e, para isso, utiliza-se dos conceitos de “busca contínua da qualidade, descentralização e avaliação dos serviços públicos pelos cidadãos”. Estes conceitos têm sido cada vez mais utilizados pela AP. Um dos fatores que leva a utilização dos mesmos, segundo o autor, seria “a pressão para melhoria da qualidade e economicidade dos serviços públicos ao longo dos últimos anos”.

As diferentes arquiteturas de governo, que inevitavelmente aconteceram em Estados considerados democráticos (EDD), são provisórias e permanentemente reconstruídas para, em tese, atenderem, de forma efetiva, os anseios, desejos e necessidades da sociedade. A forma de atuação dos governos, para atender as demandas sociais, quase sempre se dá na forma de Políticas Públicas.

A interdisciplinaridade, se utilizada de maneira efetiva nos cursos de Administração Pública, pode, teoricamente, ser um instrumento que auxilia na formação dos gestores, bem como, auxilia na solução de problemas cada vez mais complexos que o setor público enfrenta. A prestação de serviços públicos inclui um alinhamento estratégico entre Estado, Políticas Públicas, Administração Pública (AP) e Sociedade, sendo o gestor público responsável por auxiliar no desenho de PP e na execução da mesma.



Procedimentos metodológicos

O método de abordagem inicial escolhido foi o hipotético-dedutivo. A hipótese inicial da pesquisa é de que os cursos que apresentam em seu Plano Pedagógico Curricular (PPC) melhor inter-relação entre as áreas de conhecimento são os que configuram uma abordagem interdisciplinar.

A abordagem metodológica utilizada foi qualitativa, pois foi a que se mostrou mais adequada como meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano (Creswell, 2010).

O mapeamento dos cursos de Administração Pública no universo chileno foi realizado mediante uma busca no site Ministerio da Educacion do Chile, no cadastro Instituciones de Educación Superior en Chile (<https://www.mifuturo.cl/instituciones-de-educacion-superior-en-chile/>) no qual, é possível acessar uma base de dados que contém a lista das Instituições de Nível Superior que ofertam o curso de Administração Pública. O critério de análise utilizado foi: a) cursos de nível superior em Administração Pública; b) o grau dos cursos deve ser bacharelado; c) a modalidade presencial; d) o curso deve ter registro ou licença conforme órgão regulador (Ministério da Educação ou Secretaria da Educação, ou instituição similar) e) o curso deve apresentar plano pedagógico e curricular em seu site.

O mapeamento dos cursos de Administração Pública no universo peruano foi realizado mediante uma busca no site Ministerio da Educacion do Peru, no cadastro Instituciones de Educación Superior en Peru. Os critérios utilizados para identificar as instituições de ensino superior no Peru foram os mesmos aplicados ao caso Chileno.

A partir desta busca foi possível chegar a resultados diferentes para os países Chile e Peru, na busca foram encontrado 19 cursos superiores de Administração Pública no Chile que são descritos com as seguintes denominações: Administracion Pública, Gobierno y Assuntos Públicos, Administracion Pública y Ciencia Política, Ciencia Política y Políticas Públicas. Tais cursos tem como objetivo formar profissionais para atuar no campo no campo da Administração Pública do País. Desta forma os cursos oferecem aos alunos uma formação que congrega o entendimento interdisciplinar sobre assuntos relacionados à: política, governo, gestão pública e políticas públicas. Para este estudo foi utilizada a amostra de 10 cursos que se encontram nos critérios de análise já estabelecidos. Os cursos que foram analisados no Universo Chileno tem a seguinte nomenclatura: Administracion Pública, Administracion Pública y Ciencia Política e Gobierno y Assuntos Publicos.



O Peru possui 10 cursos superiores de Administração Pública que são assim descritos: Ciencia Política y Gobernab, Gestão Pública, Escuela de Administracion Pública y Geston Social e Gestao Pública y Desarrollo Social. O objetivo desses cursos é formar profissionais para atuar na AP do país e a titulação que se obtém ao final do curso é a de Administrador Público, atuando na resolução de problemas múltiplos que envolvem questões ligadas a: política, gestão pública, governo e políticas públicas. Por isso, muitos cursos são concentrados com o eixo interdisciplinar e se apoiam em outras ciências como: sociologia, filosofia política, ciência política, gestão pública e desenvolvimento social. Além disso, alguns cursos concentram-se em Escolas de Administração Pública e Gestão Social ou Gestão de Desenvolvimento Social, na qual, o objetivo é congrega uma gama de diferentes áreas de conhecimento para propiciar uma formação que aborde questões interdisciplinares.

Os planos pedagógicos foram as fontes utilizadas. Para a análise dos planos curriculares dos cursos de AP nos países Chile e Peru, foi utilizado o modelo teórico proposto por Oliveira et al. (2018).

O critérios de análise estabelecido e utilizados no modelo foram: a) existência de disciplina integradora e mediadora, b) existência de elos (ligações entre as áreas), c) existência de relação da teoria com a prática (práxis); d) existência de contextualização e evolução histórica; e e) existência de transdisciplinaridade criadora de conhecimento novo. Esses critérios foram utilizados na matriz de análise (fig.5). A pontuação de todos os critérios foi de 1 a 4. Foi considerado o mesmo peso para os cinco critérios analisados.

A pontuação 1 representa a situação onde o critério não mostra nenhuma evidência; a pontuação 2 representa a situação onde o critério pode ser percebido, mas não existe justificativa para o fato; a pontuação 3 representa o fato de apresentar referências ao critério, mas as justificativas são frágeis e superficiais; e a pontuação 4 representa o fato de existir evidencias do critério e este é plenamente justificado.

Resultados

Os resultados parciais encontrados na análise dos planos pedagógicos (PPC's) do Chile e Peru, utilizaram o método de análise do conteúdo, presente nas propostas dos PPC 's. Durante a pesquisa foram encontrados, inicialmente, 19 cursos de Administração Pública no universo Chileno. Após a consulta em órgãos reguladores como Ministério da Educação e Conselho de Educação Superior do Chile, verificou-se que apenas 6 cursos estavam devidamente registrados e possuíam dados quantitativos, bem como



qualitativos referente a empregabilidade dos cursos, ingresso discente, carreira e semestralidade. Desta forma, a amostra utilizada no Universo do Chile foi de apenas de 7 cursos. No universo peruano foram encontrados 2 cursos.

Durante a realização do estudo surgiram algumas limitações quanto ao acesso de documentos necessários para uma análise mais efetiva. Apesar disto, foi possível pontuar todos os critérios, com mais robustez para o Chile do que para o Peru, em função da maior disponibilidade de dados.

Análise dos cursos de AP do Chile

A tabela 1 mostra o quadro geral de pontuação dos cursos de Administração Pública no Universo Chileno. Os critérios foram categorizados de 1 a 4. A amostra utilizada foi de 6 cursos. Também foi utilizada como suporte a tabela 2 que são informações fornecidas pelo Ministério da Educação do Chile, na qual, são ranqueados os cursos de Administração Pública com maior índice de empregabilidade.

Quadro Geral						Pontuação total de cada curso
Cursos	Critério a	Critério b	Critério c	Critério d	Critério e	
1	4	4	4	4	3	3,8
2	2	3	4	4	3	3,2
3	3	4	3	4	4	3,6
4	3	3	4	3	4	3,4
5	4	4	3	2	3	3,2
6	2	3	4	4	3	3,2

Tabela 1. Pontuação geral dos cursos de Administração Pública Chile
Fonte: Autores (2019)

A análise ponderada (tabela 1) se vale, também, das informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação Chileno (tabela 2). O objetivo da referida tabela é a “empregabilidade”.

CURSOS	Duração do Curso	Carrera	Porcentagem (%) de Graduados com continuidade de Estudos	Primeiro ano de Retenção	Duração Atual de Semestres	Empregabilidade no Primeiro ano
Curso 1	4 años	<u>Administración Pública</u>	6,1%	67,4%	s/i	80,4%
Curso 3	4 años	<u>Administración Pública</u>	2,0%	83,7%	11,3	82,4%
Curso 4	5 años	<u>Administración Pública</u>	s/i	82,8%	s/i	87,0%



Curso 5	7 años	<u>Administración Pública</u>	26,2%	90,6%	12,7	86,8%
Curso 6	6 años	<u>Administración Pública</u>	8,8%	87,6%	11,4	85,2%
Curso 7	5 años	<u>Administración Pública</u>	3,7%	92,9%	12,4	82,8%

Tabela 2. Porcentagem de Empregabilidade dos cursos de Administração Pública no Chile

Fonte: Ministério da Educação Chile

Os elementos utilizados para a pontuação são as características individuais dos diferentes cursos, nominados de 1 até 6. A seguir estes elementos são apresentados.

O Curso 1 apresenta em seu projeto pedagógico que o acadêmico formado pelo mesmo irá adquirir a titulação e grau: Administrador(a) Público(a). O diferencial deste curso é que o mesmo é intitulado grau acadêmico, no qual, descreve que o estudante poderá optar por seguir tais carreiras: Licenciado/a en Ciencias Políticas y Gubernamentales con mención en Gestión Pública o en Ciencia Política. São evidenciadas a perspectiva de contextualização histórica, o que auxilia na compressão e desenrolar da própria estrutura de Estado e da AP existente no contexto chileno.

O Curso 2 compõem a Escuela de Gobierno y Gestión Pública e apresenta disciplinas no seu projeto pedagógico que se interligam com assuntos relacionados ao Estado, Administración Pública e Políticas Públicas. Ele divide seus eixos em: área de formación especialidad que é caracterizada como área especializada da administração pública, área de formación facultad, área de formación general, área de formación básica. O diferencial do curso é apresentar eixos que delimitam teoria de Estado, teoria de governo, teoria administrativa e disciplinas que integram a temática de políticas públicas;

O Curso 3 integra o centro facultades com a seguintes áreas Economía, Gobierno y Comunicaciones e tem a titulação Administración Pública. No primeiro semestre do curso ele oferta cadeiras com a temática histórica, política, legislativa (disciplina introdutória de direito) e disciplinas auxiliares como gestão e comunicação. As disciplinas que o curso oferece no primeiro semestre são: Introducción a la Administración Pública Chilena, Introducción al Derecho, Introducción a la Economía, Introducción a la Ciencia Política, Gestión del Conocimiento e Comunicación Efectiva. O curso divide suas disciplinas por área temática sendo assim classificadas: Área Gestión Pública, Área Políticas Públicas, Área Dirección y Gerencia Pública, Área Disciplinas Complementarias, Área Formación General e Área Actividades de Prácticas



y Titulación. Ele ainda oferece uma perspectiva teórico prática, pois, por meio de convênios com órgãos do governo como: Ministerio de Desarrollo Social; Ministerio del Interior y Seguridad Pública; Ministerio de Salud; Ministerio de Vivienda y Urbanismo; Ministerio de Bienes Nacionales; Ministerio de Justicia y Derechos Humanos; Ministerio de Educación; Corporación de Fomento de la Producción (CORFO); Superintendencia de Seguridad Social; Gendarmería de Chile; Municipalidades de Santiago, o discente tem a oportunidade de atuar em tais organizações. Desta forma, pode-se, considerar que além ofertar disciplinas que possuem eixo integrador, o curso adota uma perspectiva interdisciplinar teórico prática, ao propiciar aos discentes uma integração com as áreas de governo;

O Curso 4 apresenta em seu PPC disciplinas voltadas para a área de ciência política, teoria administrativa, história política e institucional do Chile, direito, e disciplinas que buscam estabelecer a diferença entre teoria do Estado e governo, além da disciplina democracia e cidadania que constitui um diferencial para o curso, pois aborda a questão democrática cidadã e pode ser considerada uma inovação em termos de conhecimento no que tange a ser um disciplina criadora de novo conhecimento. Além disso, o curso preocupa-se em ofertar disciplinas que abrangem a questão da gestão local, como a disciplina de gestão local municipal e gestão de governo e administração regional. Desta forma, ele atende aos critérios;

O Curso 5 atende ao critério existência de disciplina integradora e mediadora ao ofertar disciplinas que seguem um alinhamento entre as áreas de conhecimento. Oferece disciplinas de um nível introdutório, a um nível mais detalhado e específico. Também propicia ao discente uma visão específica, antes de chegar nas disciplinas que abrangem a questão do setor público. O curso atende ao eixo teoria e prática, pois se preocupa em atender as demandas locais da região do Chile, ao apresentar em sua grade curricular disciplinas que pensam a Administração local e Planejamento e desenvolvimento regional. Desta forma, ele é organizado em disciplinas de cunho administrativo (teorias administrativas e de planejamento), legal (disciplinas de direito), política (ciência política), e políticas públicas. Também conta com disciplinas técnicas, de planejamento e gestão.

O Curso 6 atende aos critérios de existência de elos (ligações entre as áreas) e as diretrizes dos currículos nacionais, pois na sua grade curricular ele apresenta disciplinas voltadas para área de administração, ciência política, sociologia, teoria das organizações, direito e políticas públicas, além de disciplinas auxiliares que trabalham



com a temática voltada para gestão, gerência e controle no setor público. Ele apresenta uma perspectiva histórica ao ofertar a disciplina Historia política e institucional de Chile, além de se preocupar com a questão da integração regional da própria América Latina (AL), quando oferta a disciplina Economía e integración internacional, entendendo que o setor público apresenta singularidades de caráter econômico e deve se preocupar como o contexto internacional e político pode afetar o mesmo. Ele também se preocupa com a questão regional local Chilena, ofertando as disciplinas Administración regional, Administración municipal que são voltadas para solucionar e compreender os problemas oriundos da questão social local da região do Chile. O critério existência de teoria com a prática é exemplificado nas disciplinas: Regime de trabalho no setor público, Taller de negociación y resolución de conflictos, Práctica profesional ii e Taller de integración ciclo profesional que estão agrupadas no sétimo e oitavo semestre do curso, e tem a perspectiva de desenvolver no discente uma aplicação mais efetiva entre teoria e prática, na qual, ele possa estar a par das questões e problemas complexos que o setor público deve auferir. A descrição pedagógica do curso descreve que o objetivo da Escuela de Administración Publica esta caracterizado por entregar aos estudantes um enfoque interdisciplinar, critico e que permita ao estudante pensar sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento global e os problemas que afetam a sociedade. Desta forma, o curso esta dividido em eixos denominados: Implementação e controle de políticas públicas; a)Planejamento, b) c)Organização, d) Dirección e e)Controle da administração do Estado.

Análise dos cursos de AP Peru

A tabela 3 mostra o quadro geral de pontuação dos cursos de Administração Pública no Universo do Peruano. Os critérios foram categorizados de 1 a 6. A amostra utilizada foi de apenas 2 cursos. Não foram encontrados dados nos sites oficiais de regulamentação do ensino superior peruano. Isto, de certa forma, reduziu a robustez dos resultados encontrados, pois não foi possível confrontar os ditos resultados com algumas informações locais, como foi a “empregabilidade” no caso chileno.

Quadro Geral						Pontuação total de cada curso
Cursos	Critério a	Critério b	Critério c	Critério d	Critério e	
1	2	3	4	2	3	2,8
2	2	3	3	2	3	2,6

Tabela 3. Pontuação geral dos cursos de Administración Pública Peru
Elaborado por autores (2019)



O PPC do Curso 1 de Administração Pública da Universidade Nacional Federico Villarreal apresenta objetivos a serem atingidos para a formação de um profissional que corresponde as necessidades locais. O currículo não apresenta disciplinas integradoras, possui uma grade curricular linear com poucas ligações entre as diferentes áreas de conhecimento. Durante a duração do curso existem oficinas e outras oportunidades de usar a teoria na pratica profissional. A contextualização evolução histórica não possui foco e não está implementada de forma aparente.

A análise do Curso 2 de Gestão Pública da universidade Nacional de Moquegua é possível perceber a existência de algumas disciplinas com conhecimento integrador, porém ainda não completamente implementado. As diferentes áreas do conhecimento têm elos de ligação, apesar de não serem muito presentes. O currículo divide o tempo das matérias em horas para teoria e horas para pratica, mas não oferece espaço para estágio. É abordada a contextualização e evolução histórica no primeiro semestre com a matéria sobre a realidade social peruana, porem após o assunto não é mais o foco. A transdisciplinaridade não está presente de maneira explicita, estando apenas parcialmente implementada na grade curricular.

Após a realização da análise comparada entre Chile e Peru, pode-se chegar a alguns resultados preliminares. O Chile apresenta indicadores mais satisfatórios no que tange a educação superior no ensino de Administração Pública. Os dados do senso universitário estavam abertos e disponíveis de maneira mais acessível no site do Ministério da Educação Chilena. Esta pesquisa, encontrou no início, um universo de 19 cursos de Administração Pública no Chile, porém, utilizou apenas a amostra de 7 Cursos, pois os mesmos, encontravam-se regulados e apresentavam dados qualitativos e quantitativos nos sites de regulação da educação Chilena (Ministério da Educação e Conselho da Educação Chilena). O Chile realizou três reformas educacionais em (1965; 1981;2015). Dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) apresentam o Chile no ranking de melhor colocado em termos de modelo educacional na América Latina (AL). Outro fator que pode ser considerado como relevante é fato do Chile ter realizado a reforma administrativa do seu aparelho de Estado, o que impacta de maneira significativa a estrutura da Administração Pública e induz que sejam formados profissionais mais capacitados para atuar no setor público.

Durante a realização desta pesquisa no universo peruano encontrou-se em universo de 10 cursos de Administração Pública. Porém, foram analisados apenas 2 cursos, pois eram os únicos que apresentavam os dados abertos de maneira efetiva, em relação a



projeto pedagógico de curso, grade curricular e desempenho acadêmico. O Peru ainda tem sua economia local voltada para o turismo e sua estrutura administrativa de Estado ainda está se desenvolvendo. Em função disto, na pesquisa, verificou-se um número significativo de curso de administração na área da gestão turística, e poucos cursos na área da Administração Pública. Tal fato pode ser explicado em função do modelo econômico local adotado na região, que é fortemente organizado para o turismo.

Conclusões

Esta pesquisa buscou analisar os currículos do curso de Administração Pública do Chile e do Peru e identificar as características interdisciplinares na formação formal dos gestores públicos. Por meio da análise comparada realizada entre os dois países foi possível se chegar a resultados parciais, levando em conta, que este estudo ainda está em andamento e servirá de análise comparada para outros países como: México, Argentina e Venezuela. Foi utilizado o modelo teórico proposto por Oliveira et al. (2018) para se criar uma forma de avaliar a efetividade dos cursos de formação dos gestores, bem como uma delimitação para o campo de AP.

Os dados e informações do universo chileno foram superiores (universo superior de instituições e também em qualidade em função dos dados de empregabilidade). Estas diferenças, no entanto, não impediram a conclusão da pesquisa, que mostrou que a interdisciplinaridade aparece com maior evidência no universo chileno do que no universo peruano.

A conclusão que se chegou pode ser função tanto das bases legais dos diferentes currículos voltados para a formação dos gestores públicos, como função da maior complexidade dos últimos governos chilenos em relação aos peruanos. As variações dos governos chilenos, que se alternaram nos últimos anos, de socialistas para liberal e de liberal para socialista, talvez passam ser usados como motivadores da maior maturidade dos cursos de formação dos gestores. Esta e outras justificativas, no entanto, precisam ser estudadas e testadas em pesquisas posteriores, quando se agregar o conceito de maturidade relacionado com interdisciplinaridade

Referências

- Bardin, Laurence, *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70, 2018
- Brandão, Carlos Antônio Leite. A transdisciplinaridade. In: Paula, João Antonio de (Org.). *A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. p.17-39. 2008.



Brasil, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 1, de 13 de janeiro de 2014. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Administração Pública, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF, 2014 Disponível em: <<https://bit.ly/3309SBE>>. Acesso em: 22 mai. 2019.

Chizzotti, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Creswell, John W., Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Coelho, Fernando de Souza. A problemática atual do ensino de graduação em administração pública no Brasil. Cadernos EBAPE. BR, 2008

Costa, Frederico Lustosa da; Costa Elza Marinho Lustosa da. Nova história da administração pública brasileira: pressupostos teóricos e fontes alternativas. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 50, n. 2, p. 215-236, mar./abr. 2016

Faoro, Raimundo. Os Donos do Poder Formação do Patronato Político Brasileiro. 5a Ed., São Paulo: Globo, 2012.

Japiassu, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

Marconi, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. Metodologia Científica. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

Ministerio de Educación Chile. Instituciones De Educación Superior En Chile. 2019 <<https://www.mifuturo.cl/instituciones-de-educacion-superior-en-chile/>> Acesso em: 10 mai. 2019.

Ministerio de Educación Chile. Ministerio De Educación Chile. 2019 <<https://www.mineduc.cl/>> Acesso em: 15 abr. 2019

Ministerio de Educación Peru. Ministerio De Educación Peru. 2019 <<https://www.gob.pe/minedu>> Acesso em: 15 abr. 2019

MISES, Ludwig von. Intervencionismo: Uma Análise Econômica. 3.ed. Brasil: Lvm Editora, 2018.

Monteiro, Lilian Alfaia. A Ideologia da Modernização Burocrática e Seu Papel na Implantação do Estado Nacional Desenvolvimentista Brasileiro. Rio de Janeiro, 2011.

Morin, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya.

Oliveira, Celmar Corrêa de. Et al., Interdisciplinaridade nos cursos de Administração Pública e Gestão Pública no Brasil: Uma Análise Conceitual. Congresso Internacional de Desempenho do Setor Público, 2 ed., 2018. Santa Catarina, Anais II, CIDESP, 2018, p. 2345-2363.



- Paula, Ana Paula Paes de. Guerreiro Ramos: Resgatando o Pensamento de um Sociólogo Crítico das Organizações. Organ. Soc., Salvador, v.14 n.40 jan./mar. 2007
- Pereira, Luis Carlos Bresser. Reforma gerencial e legitimação do estado social. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 51, n. 1, p. 147-156, jan./fev. 2017.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. A redução sociológica. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.
- Rodrigues, Miguel Ângelo Vilela. Democracia vs. eficiência: como alcançar equilíbrio em tempo de crise financeira. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 51 n. 1 p. 88-104, jan./fev. 2017.
- Rousseau, Jean-Jacques. Do Contrato Social, tradução Ricardo Marcelino. Hunter Books, 2017.
- Santos, Laís Silveira et al. Ensino de Ética em Cursos do Campo de Públicas: uma análise a partir de Projetos Pedagógicos de Curso e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Anais do ENANPAD, 2017.
- Silva, Fernando Sabino et al., Eficiência, Eficácia e Efetividade na Administração Pública: Uma análise Bibliométrica sobre as Publicações em Periódicos Científicos. In: Congresso Internacional de Desempenho do Setor Público, 2.ed. 2018, Florianópolis, Avaliação de Desempenho e Gestão por Resultados, CIDESP, 2018. p. 799-819.
- Secchi, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. Rev. Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-369, mar./abr. 2009
- Weber, Max. A ética protestante e o “espírito” do capitalismo, tradução Antônio Flávio Pierucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2004



Movimentos Sociais e a luta pelo direito à cidade: a experiência extensionista com Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST)

Eblin Farage
Sabrina dos Santos Dias
Karina Avelar

Resumo

A experiência extensionista realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços Populares (NEPFE) da Universidade Federal Fluminense (UFF), junto com o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), no Rio de Janeiro- Brasil, se caracteriza como experiência pioneira de trabalho social com famílias em processo de organização na luta pela moradia. O presente trabalho permite reflexões sobre o papel e a conceituação sobre movimento social hoje, a desigual configuração do espaço urbano e a luta pelo direito à cidade, a partir das determinações capitalistas, do desenvolvimento desigual e combinado do capital e a partir da década de 1990 no Brasil, das determinações da política neoliberal. A luta pelo direito à cidade e as respectivas dimensões aí representadas como o direito a moradia, a saúde, educação, cultura, lazer, trabalho etc, enfrentam a dimensão objetiva do capital e também a dimensão ideológica. Objetivamente a cidade não é construída para toda a população. Os/as trabalhadores/as, em especial os mais pauperizados, são induzidos a residirem em áreas periféricas das cidades, aonde os direitos sociais são ainda mais escassos. Ideologicamente, a luta pelo direito à cidade tem que enfrentar o pensamento conservador, traduzido em preconceito, discriminação, criminalização e mais recentemente, o ódio gerado pela extrema-direita, em especial a partir das últimas eleições presidenciais de 2019 no Brasil. O trabalho explicita também o papel social que a Universidade Pública pode e deve cumprir na luta pela garantia da cidadania da população mais pauperizada, através das ações extensionistas que levam a universidades aos espaços populares.

Palavras chave

Movimentos Sociais – MTST – Direito à Cidade – Extensão Universitária

Introdução

O presente trabalho apresenta o debate sobre o direito à cidade a partir da experiência extensionista realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Favelas e Espaços



Populares (NEPFE), vinculado a Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF), na cidade de Niterói, Rio de Janeiro.

A UFF é uma das maiores universidades federais do Brasil, com cerca de 50 mil alunos matriculados e inserida em nove municípios do estado do Rio de Janeiro. Marcada por se localizar em um estado com profundas desigualdades sociais e cercada por uma das maiores metrópoles do país, aonde as expressões da questão social se fazem sentir de forma latente.

Em uma realidade de profunda pobreza, especulação imobiliária, precárias políticas públicas voltadas para a urbanização da cidade e para a habitação popular, agravada pelo desemprego que assola o Brasil, a vida na cidade do Rio de Janeiro e em sua região metropolitana se torna, a cada dia, um desafio de resistência e de sobrevivência.

E nessa realidade que o projeto “questão urbana, movimentos sociais e serviço social: a luta pelo direito à cidade”, coordenado pelo NEPFE, teve início em 2014 através de uma parceria com o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST) do RJ.

O MTST (Movimento de Trabalhadores Sem-Teto) é um Movimento de atuação territorial que surge no final da década de 1990, iniciando sua trajetória pela busca por moradia digna, almejando desencadear um processo mais amplo de luta por uma nova cidade, contra a especulação imobiliária e o estado que a protege. Sua base social é composta por homens e mulheres trabalhadores; operários, informais, subempregados, desempregados, que, como mais de 50 milhões de brasileiros não tem sequer moradia digna. Vivem de aluguel, de favor ou moram em áreas de risco pelas periferias urbanas do Brasil.

No entanto, embora a bandeira central do movimento seja por moradia digna, entende-se que o trabalhador que não tem acesso ao direito de morar - o sem teto - também não tem acesso a educação, saneamento básico, aos atendimentos de saúde, ao transporte coletivo, à infraestrutura básica em seu bairro e a muitas outras necessidades básicas. Sendo a luta por moradia compreendida também como luta maior, por melhores condições de vida.

O objetivo desse projeto de extensão, que versa sobre o direito à cidade, tendo como mediação a luta pela moradia e a organização dos/as trabalhadores/as em movimentos sociais, é atualizar as ações desenvolvidas a partir da experiência junto aos MTST e as comunidades de São Gonçalo e Niterói. Assim, contribuir para o debate sobre Questão Urbana, direito à cidade e movimentos sociais urbanos no âmbito do Serviço Social e



ampliar as articulações com movimentos sociais, dando visibilidade e fortalecendo a organização coletiva dos/as trabalhadores/as residentes em espaços populares e favelas. Ratificar o papel social da Universidade Pública e a direção social do Serviço Social vinculado às demandas reais da classe trabalhadora, as expressões da questão social e ao tripé da Universidade Pública através da articulação entre ensino-pesquisa-extensão.

Os trabalhos extensionistas tem como eixo das ações o debate sobre a questão urbana com foco no direito a moradia e em todos os demais direitos inerentes a vida na cidade. Tendo como referência a organização coletiva dos/as trabalhadores/as do MTST a partir da premissa adotada é que as instituições públicas de ensino superior, como parte do sistema de políticas públicas conquistado pelos/as trabalhadores/as brasileiros/as, em especial a partir da Constituição Federal de 1988, têm como centro de sua atuação a garantia de direitos às parcelas mais pauperizadas da população, em especial àqueles segmentos da classe trabalhadora mais atingidos com a desigualdade inerente à sociabilidade do capital.

A partir da articulação entre os debates sobre o direito à cidade, o papel social da Universidade Pública e o protagonismo dos movimentos sociais na conquista de superação da subalternidade imposta pelo capital para estruturação de sua sociabilidade é que fazemos alguns apontamentos sobre nossa experiência extensionista.

A luta pelo direito à cidade

O capitalismo, como uma forma de organização das relações sociais, pressupõe não apenas uma maneira de produzir mercadorias, mas, sobretudo uma forma de organizar a vida social dos sujeitos, que vai desde o processo de estruturação social e territorial até a conformação de leis para a manutenção dos interesses inerentes à classe economicamente dominante, tendo como elemento central desse processo de organização e conformação social a dimensão ideológica.

Como afirmou Marx (2007), a classe que domina economicamente também domina política e ideologicamente, construindo relações sociais que conformam os seus interesses de classe e o desenvolvimento da produção capitalista. A dominação dos espaços e dos meios de produção pressupõe uma organização social e territorial que possibilite o desenvolvimento do processo produtivo em suas múltiplas dimensões. Nesse sentido, a segregação territorial urbana conforma espaços distintos de sociabilidade para os distintos segmentos de classe. As relações sociais no modo de



produção capitalista desenvolvem uma forma de produzir que privilegia a produção de valores de troca, ao mesmo tempo em que constitui uma determinada sociabilidade.

Como afirmam Iamamoto e Carvalho (1995), o capitalismo gera não apenas um modo de produzir, mas também um modo de pensar, que condiciona a vida dos sujeitos em todas as suas dimensões e não apenas no trabalho. Nessa perspectiva, a produção do urbano é permeada pelas dimensões objetivas e subjetivas que formam o ser social, expressas nas relações sociais de produção. Se é inegável que o urbano é fruto do desenvolvimento capitalista desigual, também como afirma Lefebvre (2001) o espaço urbano deve ser compreendido como condição essencial para o desenvolvimento capitalista industrial sendo ao mesmo tempo produto é produtor de sentidos. Como afirma o autor, “sentido e finalidade da industrialização, a sociedade urbana se forma enquanto se procura” (Lefebvre, 2001, p. 3).

Para expressar e expor a “problemática urbana”, impõe-se um ponto de partida: o processo de industrialização. Sem possibilidade de contestação, esse processo é, há um século e meio, o motor das transformações na sociedade. Se distinguirmos o indutor e o induzido, pode-se dizer que o processo de industrialização é indutor e que se pode contar entre os induzidos os problemas relativos ao crescimento e à planificação, as questões referentes à cidade e ao desenvolvimento da realidade urbana, sem omitir a crescente importância dos lazeres e das questões relativas à “cultura” (Ibid).

Partilhamos da análise de que a cidade é fruto da lógica do desenvolvimento capitalista desigual e combinado e que a sociedade é dividida em classes, tendo na propriedade privada o centro da manutenção do poder e da segregação social., compreende-se como importante para explicar a lógica cotidiana construída na favela o estudo das diferentes dimensões da vida cotidiana, como afirmou Martins (2009).

Para Silva e Barbosa (2005), as favelas são vistas como *espaço da ausência*, da precariedade e da falta de recursos. Nesse sentido passam a ser consideradas uma “cidade” à parte da cidade formal. Um espaço que se constitui com regras próprias, no qual o Estado não pode intervir. Considerada pelo *senso comum* como espaço da prostituição, da vagabundagem, da malandragem e da desordem, seus moradores acabam sendo colocados em uma posição de não-sujeitos e não-cidadãos¹.

Essa imagem construída histórica e culturalmente sobre as favelas cariocas, contribui para a reprodução de estigmas e estereótipos que acabam por afastar seus moradores das oportunidades, serviços e direitos que a cidade oferece aos seus habitantes. Como afirma Paulo Lins (2005, p. 15), no prefácio do livro “*Favela- alegria e dor na cidade*”, de



Silva e Barbosa (2005), “A favela sofre, ainda, os mesmos males e preconceitos presentes desde a época de seu aparecimento no jogo político de uma sociedade outrora escravista e, agora, racista e egoísta”

Para Lefebvre (2008), o espaço urbano como fruto do processo de industrialização está intrinsecamente ligado ao cotidiano, local em que se realizam as

Atividades prático-sociais, na medida em que elas se imbricam num espaço complexo, urbano e cotidiano, assegurando até certo ponto a reprodução das relações de produção (relações sociais). (Id, 2008, p.18).

É no urbano que se desenvolvem as relações sociais que dão sustentação ao modo de produção capitalista, por agregar em seu espaço as classes essenciais e as frações de classe que produzem as relações sociais. Nesse sentido, como afirma Lefebvre (2008), o direito à cidade constitui uma unidade espaço-temporal, que não elimina as classes, mas ao contrário, torna-se o espaço privilegiado de seu confronto e da evidência de suas contradições.

Segundo Villaça (2001), entende-se que a produção do espaço urbano e sua segregação - no que se refere à ocupação territorial por parte dos moradores da cidade e o desenvolvimento de infraestrutura - seguem as determinações e as necessidades da classe economicamente dominante².

Nossa tese é a de que, para as metrópoles brasileiras – e quase certamente também para as latino-americanas -, a força mais poderosa (mas não única) agindo sobre a estruturação do espaço intra-urbano tem origem na luta de classes pela apropriação diferenciada das vantagens e desvantagens do espaço construído e na segregação espacial dela resultante. (Ibid, p. 45)

Para Villaça (2001), a segregação é produzida como forma de dominação desigual do espaço urbano, fazendo dos territórios intra-urbanos³, o reflexo da desigual conformação das classes sociais. A segregação na cidade produz tanto o desenvolvimento e a apropriação desiguais do território, como dos seus recursos, fazendo com que a cidade se constitua de espaços, locais e equipamentos que ratificam e evidenciam as desigualdades econômicas e sociais. Nesse sentido, a cidade não se constitui como fruto de um processo natural de desenvolvimento industrial e urbano, mas sim como fruto das necessidades do desenvolvimento capitalista.

A cidade que, desde a sua gênese, abriga segmentos populacionais distintos como forma de permitir a produção e a reprodução da sociedade industrial urbana, ao gerar territórios profundamente desiguais passa a conviver com o conflito gerado pelos



antagonismos das classes. Como afirma Lefebvre (2008, p. 86), “Notadamente, a segregação, a constituição de espaços periféricos e pobres permitindo a reprodução das relações de produção (que são relações de classe), essa segregação constitui uma negação teórica e prática do urbano, mas enquanto tal, ele o revela”.

A contradição entre a produção social da riqueza e sua apropriação privada se expressa de forma enfática na conformação do espaço urbano. Segundo Villaça (2001, p. 46), “a segregação é uma determinada geografia, produzida pela classe dominante, e por meio da qual essa classe exerce sua dominação – através do espaço urbano”.

Espaço que para Lefebvre (2008), está ligado a interesses díspares de grupos distintos que encontram unidade no Estado, para o autor, “sendo lugar e meio da prática social na sociedade neocapitalista (isto é, da reprodução das relações de produção), assinala os seus limites” (Ibid, p. 54).

Como ressalta Kowarick (1993), tradicionalmente as favelas se apresentam como a forma mais viável de sobrevivência de parcelas da classe trabalhadora, por representarem economia no que se refere aos gastos habitacionais e de transporte já que, em sua maioria, elas se encontram localizadas próximas aos centros de emprego. Nesse sentido, entendemos que os moradores das favelas se caracterizam como um segmento da classe trabalhadora contemporânea, produzida pela dinâmica de desenvolvimento e crescimento das cidades, como consequência do desenvolvimento capitalista. Como afirmou Marx (2007, p. 246) “*a produção não somente produz um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto*”. É nessa perspectiva que compreendemos a constituição das favelas, como inerentes e necessários ao capital.

Compreende-se que as favelas cariocas, assim como todo o tecido urbano, sofrem os impactos gerados pelas transformações societárias e pelas relações sociais. Transformações que alguns autores caracterizam como metamorfoses do capitalismo e do mundo do trabalho (Antunes, 2007; Teixeira, 2008; Castels, 2008), impondo aos estudiosos das expressões da questão social um olhar mais atento aos impactos na composição, organização e transformação da classe trabalhadora, que acabam por gerar, não apenas uma forma de organização da vida material, mas também uma nova forma de organização e produção da vida espiritual, subjetiva e social.

A compreensão sobre a constituição do espaço urbano requer a análise, mesmo que de forma breve, dos diferentes fatores que influíram em sua formação. A cidade, como consequência do desenvolvimento capitalista e industrial brasileiro, tem como agente



central de seu processo de conformação o poder público, direcionado pela condução hegemônica do Estado.

A secundarização da participação do Estado nas análises sobre a conformação do espaço urbano em parte se justificam pela obscurência do processo de formação social brasileira. Este se caracteriza, segundo autores como Fernandes (1975; 1981) e Ianni (2004), por um desenvolvimento capitalista dependente. O desenvolvimento dependente, analisado por esses autores, tem por base o processo tardio de industrialização como consequência do lugar que o país ocupava na divisão internacional do trabalho como exportador de produtos agrícolas e importador de produtos manufaturados.

O desenvolvimento dependente do Brasil está intrinsecamente vinculado à “*Lei do Desenvolvimento Desigual e Combinado*” da sociedade, que segundo Novack (1988, p. 09), se refere “às distintas proporções no crescimento da vida social [...] à correlação concreta destes fatores desigualmente desenvolvidos no processo histórico”, o que acaba por gerar a condição de país subdesenvolvido.

A trajetória rural brasileira foi perpassada pelo desenvolvimento industrial e pelo processo de mecanização do campo, provocando a necessidade de uma nova reconfiguração do local de moradia e centralização da classe trabalhadora. Se a demanda por força de trabalho cresce predominantemente longe da área rural, então se começa a viver um incremento dos espaços de moradia longe do campo, ou seja, nas cidades ainda em seu estágio incipiente. A industrialização traz consigo a necessidade de conformação da classe trabalhadora a uma nova forma de produzir e reproduzir a vida cotidiana, que passa pela organização do trabalho pela organização do tempo livre do trabalhador e pelo controle das diferentes esferas de sua sociabilidade.

Compreender o papel central que o processo de urbanização tem para impulsionar o processo de industrialização é fundamental para dimensionar a função que os diferentes segmentos de classe ocupam na produção e reprodução da vida material e social no capitalismo. Como afirma Villaça (2001, p. 23):

Tanto para o exercício imediato do trabalho como para a reprodução da força de trabalho, a localização urbana é determinada então por dois atributos. São eles:

- uma rede de infraestrutura: vias, redes de água, esgotos, pavimentação, energia;



- possibilidades de transporte de produtos de um ponto a outro, de deslocamento de pessoas e de comunicação.

A indústria não sobrevive sem trabalhadores, não se desenvolve sem avanço tecnológico, nem se mantém sem infraestrutura urbana que permita a chegada das matérias primas, o acesso dos trabalhadores e o escoamento da produção. A montagem das indústrias acaba por exercer um movimento de atração da população demandando a urbanização, o que pressupõe a criação de serviços públicos, infraestrutura viária, saneamento, edificação, comércio etc.

A estruturação do espaço intra urbano é dominada pelo deslocamento do ser humano, enquanto portador da mercadoria força de trabalho ou enquanto consumidor [mais do que pelo deslocamento das mercadorias em geral ou do capital constante], (Villaça, 2001, p. 21).

Compreende-se a produção do espaço urbano, como afirmam Lefebvre (2008) e Villaça (2001), como produto e ao mesmo tempo produtor do processo de industrialização. No entorno da necessidade de produzir mercadorias, desenvolve-se uma complexa teia urbana, que envolve infraestrutura, saneamento, meios de comunicação e transporte, moradia, organização política e social, lazer, cultura etc. A intensidade com que essas dimensões da vida social vão ser desenvolvidas vai depender, em certa medida, da classe social a qual se destina. Identifica-se que não existe um desenvolvimento urbano ou intra-urbano igualitário, já que a cidade não é apropriada desta forma por todos os seus moradores. Compreende-se a constituição dos espaços das favelas como territórios intra-urbanos destinados à moradia de amplos segmentos da classe trabalhadora, desprovidos de condições materiais para ocupar espaços citadinos mais desenvolvidos ao que tange a infraestrutura, fazendo com que se alojem em espaços precarizados.

A experiência extensionista com o MTST

Anterior ao debate da experiência de extensão do NEPFE junto ao MTST é indispensável caracterizarmos não só o movimento, mas em que contexto histórico ele surge, e quais bandeiras de luta defende.

Marcado pelo avanço dos governos democráticos no Brasil, surge o MTST, a partir da necessidade de luta contra a especulação imobiliária, impulsionado pelo Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, verificada a necessidade de um movimento que atuasse em defesa da reforma urbana.



Um período em que a questão urbana conquista um aparato legal, fomentado pelas lutas por moradia digna e reforma urbana, que antecederam o período de abertura democrática no país. Em paralelo vemos a implantação de medidas neoliberais caracterizadas por um processo de privatizações e adequação às demandas de expansão do Capital. Essa relação implica numa política de ajuste fiscal e retração das políticas públicas, além disso, um cenário de desemprego e externalização da produção.

Das fileiras da sociedade mais afetadas no cenário supracitado e, que irão compor a base do MTST, temos os trabalhadores, que empregados ou não, vêem-se explorados cotidianamente, com jornadas de trabalho degradantes, residindo às periferias das grandes cidades, em condição de subemprego ou desemprego, recorrendo à informalidade ou vinculações temporárias, cada vez mais precarizadas.

São estes, os trabalhadores que compõem o movimento, trabalhadores urbanos, dos quais, operários, subempregados, trabalhadores informais, desempregados, temporários. Parte do universo de brasileiros sem acesso à moradia digna no país, nas palavras de Boulos (2014)

são todos aqueles que são afetados pelo problema da moradia, seja pela falta dela ou por morarem nas condições mais precárias. São aqueles trabalhadores a quem o capitalismo atacou de modo brutal, com suas armas mais afiadas: desemprego, baixos salários, trabalho informal, super-exploração". (Boulos, 2014, p.50).

O MTST apesar de lutar por moradia não é um movimento de moradia. A moradia é a bandeira central, mas não a única, pois não adianta apenas morar, mas deve-se morar com dignidade. Assim o movimento afirma que é uma luta por condição digna de vida. Sua proposta de Reforma Urbana apresenta uma transformação profunda na forma que as cidades são organizadas, devendo necessariamente passar pelo controle popular.

A dinâmica do movimento toma o trabalho de base, ou seja, a formação, mobilização e articulação com os trabalhadores, como imprescindível. Tem início em determinada localidade, onde a população é visivelmente afetada pelos impactos da especulação imobiliária e vive em condições de moradia muito precárias, sendo esta a realidade da maioria das periferias urbanas nos países de capitalismo periférico.

O trabalho desenvolvido está alçado na principal bandeira do movimento, a moradia digna, da qual se tem a compreensão, por parte dos integrantes, de que se estende à luta pela efetivação de um conjunto de direitos que comprometem a reprodução da vida social no espaço urbano como educação pública, saúde pública, transporte, emprego.



Entendendo que a maioria esmagadora dos trabalhadores não tem acesso a efetivação desses direitos, tornam-se pautas transversais na luta pelo acesso à moradia, assim sendo, o movimento se insere num contexto de luta pelo que Harvey (2014) denomina o “Direito à Cidade”, sendo a cidade mais um direito coletivo do que individual, ao qual o direito de mudar e reinventar o espaço depende, inevitavelmente, de um processo coletivo acerca da urbanização. (Harvey, 2014, p.28). Sendo a urbanização fundamental para o desenvolvimento do Capital a luta pelos direitos coletivos dos trabalhadores deve ser parte integrante na luta pela revolução urbana⁴.

Para tal, concomitante ao trabalho de base, o movimento mapeia os latifúndios urbanos da região, privados ou públicos, a serviço da especulação imobiliária, não cumprindo o que se entende enquanto função social da terra urbana.

Localizado o território, o movimento inicia, informalmente, o contato com as lideranças comunitárias em geral, muitas delas que passaram a fundamentais articuladoras no processo de mobilização dos trabalhadores, fruto do trabalho de base desenvolvido nas assembleias organizadas pelo movimento. Avançada a mobilização e localizado o terreno ocioso, a ocupação da terra tem início.

Fundamental entender que a ocupação do terreno não é o objetivo principal do MTST. É atividade meio para “criar poder popular” (um dos lemas do movimento). Ao que pudemos experienciar através da extensão, a ser detalhado em seguida, foi que a dinâmica de organização nos terrenos pressupõe a construção de uma coletividade entre as famílias dos trabalhadores envolvidos, que se solidarizam enquanto classe na montagem dos barracos, divisão de tarefas cotidianas, como cozinhar, capinar, vigiar.

O processo de ocupação nem sempre será bem sucedido, quase sempre são respondidos com forte repressão e negociações com o poder público. Assim sendo, para fortalecer as ações do movimento todo esse processo se dá em conjunto com as reivindicações do movimento para construção de moradias dignas e populares.

Na luta por uma moradia digna, na construção de espaços coletivos e solidariedade entre os trabalhadores vemos os passos para a construção de uma nova sociedade. Impulsionados pela perspectiva de construção das lutas por moradia e demais mobilizações por ela colocadas o NEPFE inicia contato com o MTST na Ocupação Zumbi dos Palmares na cidade de São Gonçalo, RJ, e posteriormente na Ocupação 06 de abril de 2010 na cidade de Niterói, RJ, que configuraram as primeiras experiências de ocupação do MTST no Estado do Rio de Janeiro, respectivamente nos anos de 2014 e 2015.



O objetivo da extensão é contribuir para o fortalecimento das lutas urbanas e conquistas de direitos. Busca ainda promover a inserção de discentes nos processos de mobilização da classe trabalhadora pela garantia de direitos, além de reverberar o compromisso ético do Serviço Social com os trabalhadores e fomentar o debate sobre a questão urbana e movimentos sociais.

A participação extensionista reafirma o papel da Universidade Pública na sociedade. Foram organizados grupos de estudos, palestras, seminários na temática da questão urbana e ações junto ao movimento, com discentes e docentes, envolvidos na extensão, alinhados ao Projeto Ético-Político⁵ do Serviço Social.

As(os) extensionistas envolvidos com as ocupações desenvolveram um conjunto de ações com o movimento. Dentre elas destacamos a articulação de uma rede de apoio, que proporcionou uma diversidade de atores sociais e políticos como partidos de esquerda, sindicatos, grupos culturais e religiosos junto ao MTST; aplicação de questionário social com os acampados, objetivando identificar as demandas sociais presente nas ocupações; realização de oficinas; plantões sociais e encaminhamentos para a rede socioassistencial do território.

Outro momento crucial junto ao movimento foi a participação mensal nas assembleias onde era possível a realização de atendimentos sociais com as famílias. De acordo com o artigo 4º da Lei 8.662 de 1993, que dispõe sobre as competências pertinentes ao assistente social, pudemos realizar ações com amparo legal, a saber:

III - encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população;

V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;

Assim, para além de contribuir com o processo de articulação e mobilização dos trabalhadores, a abordagem do Serviço Social na perspectiva dos direitos, que alguns, até então, desconheciam, foi de fundamental crescimento para o movimento. Por outro lado, a importância do trabalho para os alunos possibilitou construir uma inserção popular que vislumbrou o horizonte profissional para além dos limites institucionalizados, ansiando trabalhar com as lutas sociais e articulação de agentes institucionais e comunitários.

A formação tem papel essencial para fortalecer a luta pelo direito à cidade. Extensões universitárias nestes espaços dão a formação profissional uma perspectiva única e



fundamental, na medida em que aproxima os estudantes das lutas e processos organizativos da classe trabalhadora. Nessa relação, pode-se apreender a questão social a partir do viés da luta, assim como compreender o que significa de fato estar comprometido com a superação desta ordem societária. Marro (2014) salienta que a universidade pública pode contribuir para os movimentos de resistência da classe trabalhadora, de forma a orientar a produção intelectual para as necessidades desses movimentos, incidindo nos processos organizativos destes. Entretanto, pontua que, a experiência junto aos movimentos sociais propicia grandes aprendizados para a universidade e para o Serviço Social.

Reflexões finais

A superação da questão urbana ou o real direito à cidade – na integralidade da que isso significa – não são possíveis nos marcos do capitalismo. Esta sociedade produz as desigualdades, e cidades realmente igualitárias nesta ordem não são viáveis. No entanto, as lutas dos trabalhadores são essenciais, e qualquer conquista é fundamental. A cidade está em disputa, e os trabalhadores devem lutar por ela.

Tendo em vista que atualmente as cidades são gerenciadas como uma empresa pelos governantes, fornecendo lucro aos especuladores de terra e empreiteiros através da expulsão dos trabalhadores para as periferias, e a precariedade dos serviços públicos, o MTST propõe uma Reforma Urbana, pautada na defesa de uma transformação profunda no modo como as cidades estão organizadas.

Com isso, partindo do enfrentamento do déficit habitacional pretende elevar-se ao enfrentamento do déficit de cidade (Maricato, 2013), pois o drama crônico da sonegação do direito à moradia digna insere-se numa dinâmica urbana segregadora, perpassada pela “chibata” econômica da especulação fundiária e imobiliária, cujo resultado fundamental é a deterioração das condições básicas de vida de milhões de mulheres e homens.

A luta é o caminho de superação da subalternidade que os trabalhadores são colocados, é acima de tudo questionar o que está posto. Em tempos cada vez mais sombrios para a classe trabalhadora, de destruição de direitos e criminalização da pobreza, a luta e organização é imperativa. E é através da luta também que algum dia esta ordem societária poderá ser superada.

No processo, diga-se, fundamental, de endossamento das lutas, as universidades públicas podem ser parceiras poderosas. A aproximação da formação com as lutas sociais promove fortalecimento desses movimentos, bem como proporciona a esses



futuros profissionais uma base na contramão da elitização histórica dessas instituições. No que tange a conquista das cidades, reforça-se ser inviável pensa-la na ordem do capital. Contudo, é imprescindível fortalecer as lutas dos trabalhadores ainda no capitalismo, assim como, buscar transformações na lógica de gestão das cidades .

Notas

1 Entendendo como Cidadão o ser da cidade, da polis, que pode usufruir de todos os espaços, serviços e direitos.

2 Por classe economicamente dominante compreendemos, assim como Marx e Engels (1997, 2009), a classe e as frações de classe proprietárias dos meios de produção, dos meios de comunicação de massa, dos bancos, os proprietários de terra (latifundiários) etc. Como afirmou Marx (2007), a classe que domina economicamente domina também política e ideologicamente

3 O espaço intra-urbano para Villaça (2001 p. 18), é “a expressão espaço urbano, bem como “estrutura urbana”, “estruturação urbana” e outras congêneres, só pode se referir ao intra-urbano. Tal expressão deveria ser, pois, desnecessária, em fase de sua redundância. Porém, espaço urbano – e todos aqueles afins – está hoje de tal forma comprometida com o componente urbano do espaço regional que houve necessidade de criar outra expressão para designar o espaço urbano; daí o surgimento e uso de intra-urbano”. Neste trabalho, a partir dos estudos do autor, será utilizado para designar os espaços internos da cidade.

4 Ver Estatuto da Cidade: lei no 10.257, de 10 de julho de 2001.

5 O Projeto Ético-Político do Serviço Social se trata de uma construção coletiva e mutável. É reflexo das relações sociais e do tempo histórico a que se colocam as lutas sociais e as disputas no interior da categoria profissional.

Bibliografia

Fernandes, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil- ensaios de interpretação Sociológica*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1975.

Iamamoto, Marilda Villela, CARVALHO, Raul de. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil – Esboço de uma interpretação histórico metodológica*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

IANNI, Otávio. *Pensamento Social no Brasil*. São Paulo: Editora EDUSC, 2004.

Kowarick, Lúcio. *A Espoliação Urbana*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1993.

Lefebvre, Henry. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Editora Centauro, 2001.

_____. *Espaço e Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.



Marx, Karl. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007.

Marro, K. I. O que a universidade pode aprender quando coloca seus pés em umacampamento sem terra? In: *Movimentos Sociais e Serviço Social: uma relação necessária*.

SP: Cortez, 2014.

Martins, José de Souza. *Fronteira - a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

Novack, George. *A Lei do Desenvolvimento Desigual e Combinado da Sociedade*. São Paulo, Editora Rabisco, 1988.

Silva, Jailson de Souza e Barbosa, Jorge Luiz. *Favela- alegria e dor na cidade*. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, X Brasil, 2005.

Villaça, Flávio. *Espaço intra-urbano no Brasil*. São Paulo: Editora FAPESP, 2001.



Una mirada crítica sobre los rankings universitario

Sergio Emiliozzi

Resumen

Los rankings universitarios vienen exhibiendo un impacto incremental en gran parte de la opinión pública de los países del mundo desarrollado y en desarrollo. Ese impacto presenta dos registros bien definidos: por una parte, el registro que esos rankings tienen en la opinión pública, instalando una idea de calidad y universidad en ella. Por otra parte, el registro hacia el interior de las mismas universidades. En este segundo aspecto, los rankings podrían comenzar a condicionar las políticas de las universidades. Es por ello que entendemos que constituye un discurso de tipo performativo. Este trabajo se propone indagar sobre esos efectos, reconociendo la heterogeneidad de nuestro sistema con el objeto de hipotetizar sobre una tendencia que -se advierte- tiende a alcanzar una parte no menor de las instituciones del sistema universitario argentino.

Palabras clave

universidad- rankings- calidad

Introducción

Suele imputarse a cierto hábito anglosajón la idea de clasificar competitivamente todo lo que pueda ser medido o proceder a ordenarlo de acuerdo a ponderaciones arbitrariamente definidas. Tal hábito ha permeado desde hace unos años al mundo de las universidades.

Los rankings universitarios vienen exhibiendo un impacto incremental en gran parte de la opinión pública de los países del mundo desarrollado y en desarrollo. Con el paso del tiempo, inclusive, han ido emergiendo nuevos a medida que algunos países perciben que sus universidades pueden –comprensiblemente- quedar al margen de los grandes rankings internacionales. Ese impacto suele tener expresiones diferentes de acuerdo al país de que se trate. Es evidente que no tiene el mismo alcance en los países desarrollados, en especial en aquellos en los que se encuentran las universidades “mejor rankeadas” que en los países en desarrollo, en los que –excepcionalmente- puede verse alguna universidad entre los primeros cincuenta puestos.

El impacto en cuestión tiene, a su vez, dos registros bien definidos y con algunas claras intersecciones entre ellos. Por una parte, el registro que esos rankings tienen en la opinión pública. Con cierta frecuencia, cuando las empresas rankeadoras dan a conocer



los resultados de cada año, los medios de comunicación suelen publicarlos acompañados de interpretaciones, comentarios y análisis sobre los motivos por los que muchas de nuestras universidades no ingresan a los primeros puestos, o, en el mejor de los casos, acerca del porqué “pese a todo” aún algunas universidades aparecen en lugares expectantes dentro de esos ordenamientos. Es inevitable, por otro lado, que esos mismos análisis incorporen las miradas inherentes a cualquier forma de clasificación competitiva: las comparaciones con universidades de países vecinos, inclusive algunos con menos tradición en estudios universitarios, no hacen más que alimentar los juicios rápidos y los pre-juicios sobre el sistema universitario local.

Estas reiteraciones y las frecuencias con las que los rankings aparecen en los medios de comunicación permiten pensar que –como ya lo han afirmado algunos especialistas– “los rankings han llegado para quedarse”, y, poco permeables por ahora a las críticas, parecen fortalecer su presencia. Los medios de comunicación, por otra parte, son un eslabón fundamental en este discurso, puesto que, por su capacidad de difusión y de reiteración permite llegar a un público masivo instalando en el tiempo una idea de calidad, que, como veremos, porta el discurso del ranking.

En ese sentido, el segundo registro de ese impacto se lo observa hacia el interior de las mismas universidades. Los rankings tienen visibles efectos en el mundo académico y podrían comenzar a condicionar las políticas de las universidades, como de hecho ya lo hacen en otros países, de manera silenciosa y sin mucho debate detrás. Así, se advierte que los rankings contribuyen de alguna manera a instalar una idea de calidad a la cual las universidades responden ajustando criterios y dimensiones de funcionamiento internos destinados a cumplir con ello. En ese sentido, el discurso del ranking es performativo hacia el propio sistema universitario. Si la evaluación de la calidad en los años noventa supuso intensos debates al interior del mundo universitario, la calidad rankeada en la actualidad se instala -y modela un conjunto de prácticas- sin que ello genere mayores intercambios sobre sus efectos.

En este trabajo se aspira a repasar los modos con los que la noción de calidad comienza a instalarse a nivel local de la mano de la evaluación en Argentina, para luego dar cuenta de la concepción de calidad que, como contraste, traen incorporada los rankings universitarios. Empleamos aquí la noción de “discurso del ranking” como modo de referirnos a aquellas representaciones que son impuestas por ciertos actores y que terminan siendo aceptadas o compartidas por un público mayoritario o instituciones. Aspiramos por último, a tratar de dilucidar el impacto que ese discurso puede tener hacia



el interior de las universidades. Desde ya que la heterogeneidad del sistema universitario argentino es un claro límite a la pretensión de relevar de manera integral ese impacto, por lo que nos ajustaremos a lo que entendemos son tendencias que no significan por ahora en modo alguno, que se avance de manera inexorable hacia una implementación homogénea de esa forma de calidad. Finalizaremos con algunos interrogantes sobre los desafíos que enfrentan las universidades a futuro en relación a estos temas.

La calidad evaluada

El concepto de calidad se origina en el campo disciplinario de la administración de empresas. La apropiación cultural de ese concepto, ha sido un proceso paulatino, progresivo y expansivo, que desde EEUU y Japón se ha difundido al resto del mundo a la vez que hacia otros campos de la vida social. Ese concepto posee como rasgo principal el establecimiento de un conjunto de estándares de administración, de recursos y tecnología destinados a mejorar el proceso productivo y sus resultados o productos.

Sin embargo, la pregunta que ha caracterizado los intensos debates en torno a la noción de calidad en el mundo académico, es si es posible su aplicación en un ámbito cuyos rasgos principales son la producción, investigación y transmisión de conocimientos. La pregunta emerge reactualizada a partir de la presencia de los rankings de la mano de otros interrogantes: son medibles y cuantificables las dimensiones cualitativas del proceso educativo universitario? Pueden desprenderse de los contextos y de los proyectos institucionales de las universidades, dando lugar a una idea “global” de calidad?.

Ciertamente, los rankings poseen una cualidad que es en gran parte la clave de su éxito y la llave que abre la puerta a su difusión: logran reducir a un número la calidad de una cierta universidad y presentarla en un ordenamiento de posiciones donde es posible comparar sus resultados con otras. No es nuestro propósito aquí cuestionar sus debilidades metodológicas, ni su pretensión de reducir todas las misiones de la universidad a un solo índice. En todo caso, el interrogante se plantea en torno a su eficacia para instalarse y volverse gravitante en la opinión pública en general, y en el mudo académico en particular.

Los rankings contienen una idea de calidad a la que usualmente se la acompaña del adjetivo “global”. Esta idea de calidad universitaria, o de cómo debe ser una buena universidad, proveniente de la institucionalidad vigente, no es explícita y parece encarnar en la actualidad un discurso dominante que está influyendo de alguna manera



en el funcionamiento de las instituciones universitarias. Las instituciones parecen comenzar a responder a los requerimientos de calidad de la institucionalidad vigente de una manera “adecuada y funcional”, movidas por fuerzas que no necesariamente reflejan las creencias e ideas que abrigan las comunidades al interior de estas instituciones (Reyes, 2016).

En la región, y especialmente en Argentina, es sabido que el debate en torno a la calidad en la educación superior se desarrolló intensamente en los años noventa, si bien hay antecedentes previos que permiten entrever que la idea de calidad en la educación superior tenía ya cierto camino transitado.

La evaluación de la calidad, por su parte, tuvo un recorrido sinuoso en la región en relación a los modos en que fue adoptado por cada realidad nacional, puesto que fue promovida por actores externos a la vida de las propias universidades. Generalmente apareció integrando un paquete de reformas que tenía entre otros propósitos, la privatización de activos públicos y el ajuste estructural de la economía. Tal paquete fue conocido como Reforma del Estado. En el plano de la educación superior, se han agregado temáticas tales como la necesidad de reformar las currículas para adecuarlas a las demandas del sector productivo, la promoción de nuevas modalidades de enseñanza destinadas a la adquisición de competencias antes que a la apropiación de contenidos, los cambios en las políticas de investigación, el incremento de la oferta y de la demanda de posgrados, entre otras. En función de eso, las propuestas fueron percibidas como estrategias de control desplegadas por esos actores externos que impactaban en la autonomía de las propias universidades. La promoción de una nueva racionalidad, en particular en las relaciones con el Estado, pretendió reemplazar a la planificación, elemento central del Estado de Bienestar. En adelante, la evaluación apelará a una racionalidad “ex post” anclada en los resultados, comportamientos y logros de la institución universitaria que vinculada a la problemática de la calidad no dejó de asociarse al tema del financiamiento y la búsqueda de alternativas al gasto público (Krotsch, 2001)

En Argentina, en la actualidad, las prácticas e instituciones de evaluación son producto de más de dos décadas de funcionamiento en las que no estuvieron ausentes los debates y disputas en torno a su validez, sentido o eficacia.

La sanción en 1995 de la Ley 24.521 de Educación Superior creó, entre otras cosas, la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) que tiene dos áreas bien diferenciadas: evaluación y acreditación. Las actividades de evaluación han



tenido como foco de atención los establecimientos universitarios y las actividades de acreditación, la formación en principio de posgrado, y luego de grado, en especial de aquellas carreras que comprometen la salud, la seguridad y los derechos de la población.

La evaluación institucional en Argentina claramente responde a propósitos de mejoramiento de la calidad y no de acreditar un nivel de calidad establecido por la institución o por estándares nacionales o internacionales previamente definidos. No obstante, de los informes finales de evaluación externa se puede inferir una pretensión de calidad, ya que los mismos presentan las fortalezas y debilidades de la institución, así como recomendaciones para su mejoramiento.

Tal como se expone en el documento de la CONEAU “Lineamientos para la Evaluación Institucional” (1997), “...la evaluación institucional debe ser útil fundamentalmente a la propia universidad evaluada y a la comunidad en general (...) se trata de mejorar la calidad de la institución a través de interrogarse sobre los resultados, y especialmente sobre las acciones, identificando problemas y comprendiéndolos en su contexto...” (CONEAU, p.11).

Continúa el documento señalando que “la evaluación institucional sirve para interpretar, cambiar y mejorar, es una evaluación singular; histórica y contextualizada; participativa en tanto se toman en cuenta las opiniones de docentes, estudiantes, egresados y miembros en general de la comunidad universitaria; independiente por la participación de pares (expertos) evaluadores; rigurosa y concisa” (CONEAU, 1997).

El proceso de evaluación distingue una primera etapa de autoevaluación y una segunda de evaluación externa, y puede asimilarse al tipo de evaluación que en México denominan “evaluación diagnóstica”.

Sabido es, como se señaló anteriormente, que luego de procesos de enfrentamiento y negociación entre los actores universitarios y el Estado —“ensamblaje conflictivo” según Acosta Silva (2002)— respecto de la decisión de introducir la evaluación en el sistema universitario, se moderaron los cuestionamientos y quedaron atrás en su mayoría las resistencias tanto a las políticas como a los dispositivos de evaluación.

Pero es interesante señalar, a la luz de los nuevos debates en torno a la evaluación, que en los “lineamientos para la evaluación institucional”, elaborados en 1997, se señala que la evaluación “debe servir para interpretar, cambiar y mejorar, y no para normatizar, prescribir, y mucho menos como una ‘actividad punitiva’. Para ello debe realizarse en



forma permanente y participativa, creando un sistema que se retroalimente en forma continua” (CONEAU, 1997: 11). De la misma manera, se la concibe como una herramienta importante de transformación de las universidades y de la práctica educativa, como una labor permanente y sistemática destinada a detectar nudos problemáticos y aspectos positivos, a través de un proceso con carácter constructivo, participativo y consensuado. (Araujo, 2014). Esto implica la reflexión sobre la propia tarea como una actividad contextualizada que considera tanto los aspectos cualitativos como cuantitativos, y que abarca los insumos, los procesos, los productos y el impacto que tienen en la sociedad.

Respecto de la acreditación, introducida en la Ley en los artículos 39, 43 y 46 se basa en criterios y estándares cuya definición es producto del acuerdo entre el Consejo de Universidades y el Ministerio de Educación. Entre otras cosas, se señala que las titulaciones correspondientes a profesiones reguladas por el Estado —cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes— requieren el respeto de la carga horaria mínima, considerar los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades (e inclusive con la introducción de cuerpos intermedios como el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería y la Asociación de Facultades de Medicina de la República Argentina) y, además, deben ser acreditadas periódicamente. Si bien aquí la acreditación refiere a una forma de evaluación basada en criterios cuantificables y estándares, más orientada a las mediciones, estos criterios son acordados entre la autoridad educativa y el Consejo de Universidades.

En relación a la evaluación institucional, es necesario señalar que se la ha pensado como relevante para la propia universidad evaluada, con capacidad de mejorar la calidad de la institución interrogándola sobre los resultados y sobre las acciones, identificando problemas y comprendiéndolos en su contexto. La evaluación institucional debe tender a crear las condiciones óptimas para que se mejore la comprensión sobre la realidad institucional. Pero claramente las diferentes dimensiones y variables incluidas en la evaluación no tienen como objetivo el de promover la comparación entre instituciones ni está asociada al establecimiento de rankings, tampoco a la financiación ni a la continuidad o discontinuidad de las actividades académicas o de las propias organizaciones. (Araujo, 2014) De esa manera, se organiza un encuadre con principios orientadores para el análisis de diversos ámbitos de la realidad tendientes a valorar la



singularidad del proyecto institucional universitario, a saber: 1) docencia, investigación, desarrollo y creación; 2) extensión, producción de tecnología y transferencia; 3) gestión y gobierno (sólo para las universidades nacionales); 4) recursos humanos; 5) infraestructura y recursos materiales; 6) servicios de biblioteca, de información y de carácter informático; 7) integración de la institución universitaria (Araujo, 2014). La “calidad”, así entendida, no deviene un concepto absoluto, sino que se define en función de los proyectos institucionales de cada casa de estudios.

De todas formas, la evaluación de la calidad y los debates que precedieron y sucedieron a su institucionalización, no consagró un sistema claro y eficaz y su implementación se ajusta pocas veces a lo que emana de la norma. El “estado de las cosas” en el que ha quedado esta práctica representa un acuerdo entre diversos actores sobre bases no muy sólidas y que no es sencillo reverter. La articulación de las universidades con la política pública e incorporar a la evaluación lo que éstas esperan (y buscan) de aquellas, puede llevar a una nueva etapa a la tarea evaluativa apoyada en renovados consensos. Sin embargo, se perciben actualmente un conjunto de vaguedades e imprecisiones respecto de la evaluación de calidad, y más concretamente, respecto de la idea de calidad, sobre las que es posible que se monte un nuevo capítulo de ese debate, esta vez de la mano de los rankings.

La calidad rankeada

Claramente, los rankings tienen un propósito diferente a la evaluación promovida como política pública para el sistema de educación superior. Pero no solo es el propósito el que opera como diferenciador, sino también la noción que hay detrás de la “calidad”.

Es bien conocida la variedad de rankings que hay en el mundo, occidental y no tanto. Varios trabajos al respecto han desmenuzado las historias que hay detrás de cada una de las agencias rankeadoras, entre ellos el muy completo estudio de Barsky (2014).

Sin embargo, existe un antes y un después en la historia de los rankings con la irrupción del denominado Ranking de Shangai en el año 2003 (el Academic Ranking of World Universities, elaborado por la Universidad Jiao Tong de Shangai, China). Este ranking que utiliza un conjunto acotado de indicadores, alcanzó llamativamente una amplia capacidad de difusión. Esos indicadores están integrados por la cantidad de premios importantes obtenidos por profesores y graduados (Premios Nobel, Medallas Field) de cada universidad; los investigadores más citados en 21 áreas de investigación determinadas por Thomson ISI (Institute for Scientific Information); los artículos publicados en Nature y Science durante los últimos cuatro años, y los registrados en el Science Citation Index Expanded (SCIE) y el Social Science Citation Index (SSCI) en el



curso de último año; y, finalmente, la eficiencia académica en función de las dimensiones de la institución, especialmente relaciones entre cantidad de profesores, alumnos y graduados.

Los indicadores se ponderan entre sí y arrojan un índice de calidad que permite comparar y jerarquizar a las universidades. El índice es de muy fácil lectura y posibilita inmejorablemente su difusión mediática. La selección de estos indicadores, de manera indudable, contornea una idea de universidad de calidad que es posible develar.

Ese ideal de universidad -oculto, no explicitado- es el de las grandes universidades de investigación. De acuerdo con este argumento, la universidad de mejor calidad sería aquella de mayor tamaño que realiza las funciones de docencia y que también desarrolla intensivamente la investigación; la que hace más y mejor investigación en toda la variedad de disciplinas existentes; aquella que dispone de un cuerpo académico mayoritariamente con grado de doctor o PhD. (lo que supuestamente hace a la institución más productiva en publicaciones indexadas y en patentes de invención); y es también la institución que logra el mayor impacto mundial de esas publicaciones. A la vez, es una universidad abierta al mundo, fuertemente internacionalizada, que trabaja para la captación de los mejores talentos del mundo dentro de sus académicos y estudiantes, posee una adecuada gestión y dispone de suficientes recursos para su

El paradigma de tipo comparativo de los rankings, validado mundialmente, logra que las instituciones de menor tamaño y aquellas concentradas en áreas disciplinarias focalizadas aparezcan en una situación claramente desfavorable.

Dentro del universo acotado de indicadores utilizados por las agencias rankeadoras, hallamos uno que tiene capital importancia: es la producción científica y, más específicamente, el impacto que ellas tienen, es decir, el número de citas de los artículos producidos por las universidades y que figuran en publicaciones indexadas. Como sugiere Brisolla (2010), a los fines de la comparación internacional esa es quizás la variable más importante, porque suele ser una de las más empleadas en los rankings, pero también en las evaluaciones académicas.

Tras un manto de presunta objetividad ese indicador esconde una gran inequidad: suele ignorar las publicaciones de países en desarrollo, que difícilmente son indexadas en esas bases y que con frecuencia son medios de difusión del conocimiento científico desarrollado en esos países sobre sus condiciones específicas, en áreas donde la producción internacional contribuye relativamente poco -como por ejemplo la agricultura o la medicina preventiva-.



No obstante, el empleo de tal indicador no es exclusividad –como dijimos- de las agencias rankeadoras, sino que una parte importante de las instituciones del sistema científico lo incorporan para las evaluaciones. Beigel (2015) define la existencia de dos culturas evaluativas que se consolidan como producto de circuitos segmentados de publicación científica. Así, los mecanismos de evaluación de las universidades de muchos países de la región, entre ellos el nuestro, responden a criterios diferentes a los de otras instituciones –CONICET, por ejemplo- y, desde ya, a los criterios globales o del “centro desarrollado”. Publicar en inglés y en revistas indexadas resulta eficaz para ingresar y promocionar en la carrera de investigación. Los requisitos para el ingreso a un organismo promotor de la ciencia, priorizan, por caso, los artículos publicados en la Web of Science (WoS) o en Scopus, impactando desfavorablemente en la consolidación de revistas nacionales así como en la escritura en español. Si bien esto no ocurre por igual en todas las disciplinas, es una tendencia que prevalece en las exactas y las naturales. En el área de Sociales y Humanidades, la situación es diferente. Aquí los trabajos en inglés constituyen una excepción, y la gran mayoría de las revistas nacionales o latinoamericanas se editan en español o portugués y son pocos los investigadores que publican en WoS o Scopus. De hecho “hasta el 2013 el Social Science Citation Index no se encontraba disponible ni en los centros de investigación, ni en las universidades públicas ni en el CONICET” (Beigel, 2015).

En las universidades nacionales los criterios de evaluación para los concursos docentes, en su mayoría, se suelen sesgar hacia los antecedentes docentes y/o publicaciones en revistas nacionales y en español. Veamos dos casos bien diferenciados de universidades en argentina, dejando momentáneamente de lado sus heterogeneidades internas: las universidades “tradicionales” y las llamadas universidades del “conurbano”. En las primeras, como por ejemplo la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad de La Plata (UNLP) con frecuencia los antecedentes docentes tienen mayor peso que las publicaciones, no constituyendo éstas un factor determinante en las evaluaciones periódicas de los docentes. Tampoco tienen impacto en el financiamiento gubernamental de las universidades públicas (como ocurre en Chile, donde el subsidio del Estado está ligado al coeficiente de productividad) (Beigel, 2015).

Allí, el peso de los antecedentes docentes por sobre la producción en investigación y las consecuentes publicaciones, puede comprenderse a partir sus rasgos fuertemente profesionalistas. Ya desde el siglo XIX las universidades tradicionales adoptan una fuerte orientación académica ligada a las profesiones liberales, aunque en algunas casas se desarrollen importantes y trascendentes centros de investigación. En ellas



prevalecen las dedicaciones simples por sobre las exclusivas razón por la que no se le exigen a la mayoría de los docentes participación en actividades de investigación.

En las segundas, las llamadas universidades del “conurbano”, se observan características particulares. En términos generales, poseen proyectos académicos diseñados, desde la voluntad fundacional, en base a principios del modelo de research university , con un mayor porcentaje de profesores tiempo completo –aunque con planteles mas reducidos- que articulen actividades de investigación, docencia y vinculación con el medio local.

Estas se presentan a sí mismas como innovadoras frente al modelo de universidad tradicional. El diseño de la organización académica, la oferta disciplinar, la articulación entre docencia e investigación y el gobierno constituyen los ejes en torno a los cuales se plantea la diferencia. Sus proyectos institucionales, a la vez, fueron diseñados con el propósito de responder a las necesidades del contexto del conurbano bonaerense y para dar cuenta de diversas problemáticas, en especial las del desarrollo industrial y la urbana, a fin de atender los requerimientos de la investigación implicadas en dichas temáticas y las demandas de nuevas capacidades profesionales –con tendencias del contexto aún imperantes en la sociedad argentina-.

En esa dirección, las producciones en investigación de los docentes e investigadores de estas universidades, se orientan mas a generar conocimiento como respuesta a las necesidades y demandas locales, constituyéndose en un mecanismo de articulación de las universidades con sus comunidades de pertenencia. La producción en investigación inclusive, es asumida no solo a partir de la publicación de papers, sino como un producto destinado a alimentar las actividades de grado, posgrado, las transferencias y servicios –en especial a la comunidad de pertenencia de la institución.

Ocurre en estos casos que las áreas temáticas en las que estas instituciones tienen sus fortalezas no son las mas relevadas por las bases conocidas (Scopus, por ejemplo). Así, las cifras que se obtienen al consultar esas bases no se corresponden con la cantidad de publicaciones que realizan los investigadores de esas casas de estudio. Los concursos docentes de estas universidades, por otra parte, se estructuran en torno a proyectos de investigación, evaluándose los antecedentes del concursante por el trabajo en determinada línea.

Se advierte –mas allá de las disparidades al interior del sistema universitario argentino- que las producciones de sus docentes e investigadores no tienen como destino, en general, las revistas indexadas en las bases mas relevantes.



Lo anteriormente comentado podría llevarnos a pensar que las universidades locales – y por qué no, de la región- deberían estar fuera del alcance del impacto del discurso sobre los rankings universitarios. Y mas aún si la evaluación de la calidad que se realiza aquí enfatiza los proyectos institucionales de cada una de esas universidades. Sin embargo, el discurso de los rankings circula, impacta en las gestiones de muchas de esas universidades –no así en las comunidades académicas, que son las mas refractarias- advirtiéndose que, en algunos casos, ese discurso permea las instituciones bastante mas que lo imaginado. Que es lo que ocurre entonces?

La dimensión performativa del discurso del ranking

Como hemos señalado al comienzo, es posible advertir que los rankings conforman un dispositivo discursivo con capacidad performativa, que se nutre de la apelación al empleo que realizan de las matemáticas y las estadísticas. Viene acompañado, a la vez, por una narrativa que habla de historias de ascenso y caídas. A lo que se agrega la circulación de ese discurso por los medios de comunicación, permitiendo su llegada a un público masivo (Reyes, 2016).

La difusión mediática de los rankings constituye un aspecto importante de este dispositivo, puesto que la noticia es el cambio de posición de las universidades rankeadas, quiénes suben y quiénes bajan, cuáles son las que mejoran y cuáles las que empeoran su calidad, dejando de lado los aspectos asociados a las metodologías y al proceso de construcción de los indicadores destinados a armar el ranking. Ciertamente es, y se constata con frecuencia, que más allá de las reacciones que suelen generar los rankings y su difusión –muchas de ellas críticas- no dejan de ser reconocidos por algunas universidades que no logran tomar distancia de una concepción sencilla y precaria de calidad asociada a un único patrón de universidad (Unzué, 2015).

Si bien es frecuente hallar manifestaciones de las autoridades universitarias en las que minimizan el impacto de los rankings, éstos tienen mayor importancia que la que se declara públicamente. Se reconoce que el resultado de un ranking, sea este positivo o negativo para la institución, moviliza internamente a las autoridades, sus sistemas de gestión, y se discute en torno al resultado logrado

La pregunta pues es la siguiente: ¿Qué ocurre al interior de las universidades con la aparición pública de los rankings? ¿Cómo se manejan internamente los resultados y qué acciones toman las instituciones?

Las instituciones universitarias en Argentina suelen mirar de “rejo” los rankings y frente a ellos expresan actitudes a veces contradictorias según sea el resultado logrado. Esto



suele constatarse, por ejemplo, en los sitios webs de las universidades en los que se dispone información sobre el lugar ocupado en determinado ranking cuando este es favorable para esa casa de estudios.

Los rankings devienen, de esa manera, en un objeto con fines publicitarios. En aquellos casos donde conviene, contribuyen a posicionar en el imaginario público la calidad lograda por la institución en el último ranking, en la medida de haber mejorado en relación a los anteriores.

Así, pese a que muchas instituciones critican la manera en que estos miden calidad y cuestionan sus resultados, los validan, promoviéndolos como noticia en los distintos formatos de publicidad que utiliza la institución.

La posición en el ranking es empleada como una herramienta por las universidades para competir, en especial, entre aquellas que se consideran a sí mismas dentro de un “mismo rango”. En Argentina, la competencia entre instituciones es un elemento que, hasta el momento, había permanecido ajeno al sistema.

Esta atención por la ubicación en los rankings, los cambios de posiciones año a año y la intención –llegado el caso- de mejorar posiciones revela que, aunque no como política institucional, pero sí por canales más informales, las universidades asumen la propuesta de calidad que los rankings proponen. La respuesta positiva de sumarse al ranking y trabajar para aparecer en él es un actuar conforme a las reglas del juego que pone el ranking, favoreciendo el modelo de calidad vigente. (Reyes, 2016). Emerge de esta manera, una primera manifestación de la noción de performatividad.

Una segunda manifestación de la performatividad del discurso del ranking sobre las universidades lo observamos en la manipulación que suele hacerse de ciertos elementos destinados a mejorar algunos indicadores. Si bien no es sencillo constatar esto, puede advertirse en decisiones que en apariencia tienen otro fin, pero que su motivación original es intervenir un indicador que, a priori, era desfavorable. Es presumible que las universidades que cuenten con sistemas de gobierno más concentrados y centralizados tengan mayores posibilidades de instrumentarlo

Bajo estas circunstancias, el alcance de la dimensión performativa del discurso del ranking se extiende hasta generar un cambio de comportamiento en las universidades, puesto que estas comienzan a desarrollar acciones para mejorar posiciones en los rankings, sesgando el trabajo que tal vez podría realizarse sobre otras dimensiones de la vida universitaria hacia aquello que la puede calificar mejor.



La docencia, en este sentido, es objeto de “daño colateral”. En relación a la investigación, entre otras actividades de las universidades, aparece claramente subvalorada por los rankings. La mayoría de los rankings internacionales no tiene en consideración adecuadamente la docencia, minimizando con ello la importancia de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de los estudiantes. Y aquellos rankings que sí dan cuenta de ella, se basan en la medición de indicadores que no reflejan adecuadamente la calidad del proyecto educativo de la institución.

En la medida que esta dimensión no aparece efectivamente evaluada, sino aproximada a través de indicadores que representan medidas de eficiencia de procesos docentes (estudiantes por académico, tasa de retención o tasa de titulación, entre otros) las universidades bien pueden no concentrar sus esfuerzos en la mejora de la calidad del trabajo docente, o al menos, no en aquellos ejes que no son objeto de las mediciones de la eficiencia por los rankings conocidos. Por ejemplo, que se aspire a introducir mejoras en los resultados del proceso educativo, antes que en el mismo proceso, además de expresar las amplias limitaciones de estas mediciones, manifiesta el reduccionismo de las funciones de la universidad detrás de estas formas homogéneas de evaluación de la calidad. Esta es otra dimensión del rasgo performativo de este discurso.

Conclusiones provisionarias

El concepto de calidad aplicado a la educación superior encierra un conjunto muy diverso de significados. El discurso del ranking, como portador de una noción “global” de calidad irrumpió con fuerza en este ámbito de fronteras cada vez más porosas y viene impactando de maneras muy diversas en las universidades.

La evaluación de la calidad a nivel local remite a otra idea discutida extensamente dos décadas atrás. Entonces, el discurso de la evaluación se caracterizó por haber depositado en ella una confianza extrema como práctica capaz de mejorar la calidad de las universidades. En Argentina, no obstante, los numerosos conflictos que se expresaron en el origen de esta práctica, asociados a varios aspectos de la Ley de Educación Superior, plantearon un escenario de cierta debilidad y abrieron paso a un modo un tanto acotado de desarrollo de la evaluación. Si bien no podría ni debería ser soslayada la relevancia que posee la evaluación para conocer, comprender y cambiar aquello que se está valorando, necesita ser revisada frente a una realidad que se ha modificado.



El contexto en el que las universidades desempeñan sus funciones hoy ha cambiado indudablemente, al menos en relación al de los años noventa. Las universidades están claramente más internacionalizadas y las reglas y criterios del mundo global se incorporan con diferentes grados de selectividad, no solo entre universidades, sino también entre disciplinas. Los rasgos heterogéneos del sistema universitario argentino, sirven también para comprender que algunas universidades tengan mayor adaptación que otras a esas reglas y criterios.

Los criterios globales que redefinen a la universidad, si bien no aparecen explícitamente planteados en los rankings, se entrevén en la forma en que los indicadores se construyen. Aspiran a modelar una universidad de investigación, de acuerdo a parámetros contruidos en los países centrales y para otras necesidades. Nuestras sociedades le han otorgado misiones a la universidad y le han dado un lugar en la sociedad que solo el debate democrático puede modificar.

Más allá de las diferencias al interior del sistema universitario argentino, en él se observa que las producciones de gran parte de sus investigadores –por razones disciplinares, por pertenencia a instituciones con misiones ajustadas al medio local, o por no ser determinante para progresar en la carrera docente- no están dirigidas a ingresar al circuito “mainstream” de publicaciones, y por lo tanto, difícilmente integren las bases con las que las grandes consultoras construyen los sistemas de rankings. Debilita eso la calidad de nuestras universidades? Si existen problemas de calidad en ellas, no deben encontrarse las razones en la escasez de papers locales en tales bases

El discurso de calidad de los rankings, como vimos, tiende a producir en la realidad la noción de calidad que describe, la idea de universidad que propone. En eso radica su performatividad. Las universidades, incómodas y desprovistas de herramientas similares a los de los medios de difusión masiva para someter a crítica ese discurso, aceptan que los rankings llegaron para quedarse y lentamente van haciendo permeables sus fronteras a la idea de calidad del ranking, ajustando en algunos casos sus decisiones, a los imperativos de ese discurso. Las universidades van enfocando sus esfuerzos en mejorar sus resultados en aquellas dimensiones e indicadores que dan puntos para el ranking. Esas decisiones tomadas de manera explícita, dejan al descubierto la existencia de otras que, de manera implícita, conducen a que se descuiden o desatiendan áreas de la vida universitaria que pueden representar aspectos fundamentales del quehacer universitario, como la docencia, pero que no inciden significativamente en la puntuación para un ranking.



Reconocer la singularidad de los proyectos institucionales es un elemento diferenciador significativo frente a un discurso que pretende homogeneizar un modelo ajeno. Como lo es también reconocer las diferencias nacionales: o acaso todos los países tienen las mismas políticas hacia sus universidades? O esperan lo mismo de ellas? Si se refuerzan las dimensiones institucionales o las políticas públicas nacionales hacia las universidades al momento de plantear la calidad, ¿es posible rankearlas?

En esta misma dirección, si cabe una definición de calidad ésta debe ser considerada en relación a un posicionamiento contextual, histórico y relacional que, respetando y asumiendo un diálogo crítico con algunas tradiciones, surja como una construcción social y política en el marco de opciones y decisiones. Ese posicionamiento, de manera solidaria, influye al momento de definir cómo esa calidad es evaluada, puesto que los estándares, instrumentos y dispositivos de evaluación son también provisorios porque son construcciones sociales de ésta.

Bibliografía

Acosta Silva, A. (2002): *Ensamblajes conflictivos: políticas públicas y reformas universitarias en México 1982-1992: el caso de la Universidad de Guadalajara*, Universidad de Guadalajara, México

Araujo, S. (2014): "La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas", en *Revista de la Educación Superior* Vol. xliii (4); No.172, p. 57-77.

Bambozzi, E. (2011): "Calidad Educativa en el ámbito de la Educación Superior Universitaria: el caso de la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Católica de Córdoba", en *Revista de Educación*, Año 2, N°2, pp. 97-108

Barsky, O. (2014): *La evaluación de la calidad académica en debate: los rankings internacionales de las universidades y el rol de las revistas científicas*, Buenos Aires, Ed. Teseo, Universidad Abierta Interamericana.

Beigel, F. (2015): "Culturas (evaluativas) alteradas", en *Revista Política Universitaria*, IEC-CONADU, N° 2, pp 12-22

Brisolla, S. (2010): "Rankings de universidades: ¿para qué y cómo construirlos?", *Los foros de CTS*, Edición especial 2015 - *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad –CTS*, pp. 79-84. Disponible en: <https://bit.ly/34fM2Bt>.

CONEAU (2012): *La CONEAU y el sistema universitario argentino: Balance 2006-2011*, Ministerio de Educación, Argentina.

CONEAU (1997): *Lineamientos para la Evaluación Institucional*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina



Del Bello, J.C: (2002): “Desafíos de la política de educación superior en América Latina: Reflexiones a partir del caso Argentino con énfasis sobre la evaluación para el mejoramiento de la calidad” en LCSHD Paper Series, N° 70, Department of Human Development, World Bank.

Fernandez Lamarra, N. (2007): “Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación”, Eduntref.

Krotsch, P. (2001) “El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad” en Repensando la Educación Superior, A. Chiroleu (org), pp 43-67

Pérez Rasetti, C. (2015): “En contra de los rankings de universidades: el marketing pretencioso”, Los foros de CTS, Edición especial 2015 - Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad –CTS, pp. 75-78. Disponible en: <https://bit.ly/2Sdhcnr>.

Reyes, C. (2016): “Medición de la calidad universitaria en Chile: la influencia de los rankings”, en Revista Calidad de la Educación, N° 44, pp. 158-196

Suasnábar, C. (2012): “La larga marcha de una nueva/vieja idea: de la “calidad” como problema a la “evaluación de la calidad” como forma de regulación”, en Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes, Chiroleu, A; Suasnábar, C; y Rovelli, L (comps) IEC-UNGS, pp 99-119

Unzué, M. (2015): “La compleja articulación entre políticas públicas y Universidad”, en Revista Política Universitaria, IEC-CONADU, N° 2, pp 22-26



Universidades e latino-americanismo(s) no Brasil

Lília G. M. Tavolaro

Flávia Lessa de Barros

Refletir sobre a universidade e sua agência em processos de formação, consolidação, mas também contestação e transformação de significados sociais e simbólicos e de concepções de mundo hegemônicas é tarefa imprescindível às Ciências Sociais, principalmente no atual contexto, marcado pela ofensiva de políticas neoliberais que impactam sobre a gestão das instituições públicas de produção do conhecimento, sua missão e sua cultura política organizacional (Delgado, 2009).

No tocante à América Latina e, mais especificamente, ao Brasil, a esse contexto que podemos chamar estrutural soma-se atualmente um de ordem conjuntural caracterizado pela ascensão de um governo de extrema direita, autoritário e conservador, com forte apoio popular. Além de dar continuidade e aprofundar as políticas neoliberais privatistas, a atual gestão declarou uma verdadeira guerra cultural às instituições públicas de produção do conhecimento, ensino e pesquisa, com consequências práticas reais - para além do nível retórico – sobre a produção científica e tecnológica. Isso se reflete, por exemplo, em cortes significativos de investimentos na educação e nas instituições de pesquisa, em especial em áreas consideradas não prioritárias segundo a ótica do mercado, tais como as áreas de Ciências Humanas, Sociais, e da Literatura, Letras e Artes.

A crise sanitária e epidemiológica provocada pela pandemia do novo coronavírus (SARS-COV-2 ou COVID-19) sobrepõe-se de forma avassaladora a esse quadro estrutural e político conjuntural e imiscui-se com ele, impondo novos desafios às universidades e às instituições de ensino e pesquisa de modo geral, em especial às instituições públicas de ensino superior que, no Brasil, são também as principais responsáveis pela pesquisa básica e aplicada.

É esse o cenário no qual situamos, a seguir, nossa análise acerca do protagonismo do campo acadêmico-científico - em especial das universidades públicas – na promoção e produção do conhecimento e difusão de informação sobre a América Latina no Brasil. Com base em um levantamento de 181 iniciativas institucionais que tem América no país, observamos que a produção do conhecimento sobre a América Latina experimentou um período particularmente prolífico entre os anos 2000 até a metade dos



anos 2010, tendo encontrado abrigo e sido gestada, sobretudo, nas instituições de ensino superior, em especial nas universidades públicas brasileiras. Traçamos um perfil das iniciativas institucionais latino-americanistas por elas abrigadas, que nos permite identificar uma variedade de agendas, representações e narrativas sobre América Latina presentes nesse campo, e que nos conduz a empregar latino-americanismos no plural, aqui compreendido como *perspectiva especializada em América Latina* (Barros e Tavolaro, 2017:61). Salientamos a correspondência e interconexão entre a produção do conhecimento sobre a América Latina pelas instituições acadêmicas e a multiplicação de processos alternativos de integração na região no mesmo período. Por fim, avaliamos os limites à produção acadêmica do conhecimento sobre América Latina na contemporaneidade, face aos obstáculos impostos à universidade, decorrentes dos aspectos estruturais e conjunturais supracitados.

O protagonismo das universidades no campo de produção e difusão do conhecimento e informação sobre a América Latina no Brasil

De acordo com o levantamento que realizamos através de busca em sites da internet entre os anos de 2016 e 2019¹, há atualmente no Brasil 181 iniciativas institucionais que produzem e difundem conhecimento e informação sobre a América Latina. São muitos e variados os tipos de formato institucional² dessas iniciativas, que não se restringem ao campo acadêmico-científico, mas que também envolvem os campos religioso, artístico-cultural, da militância sócio-política ou das organizações de caráter consultivo e de assessoria especializada (Barros e Tavolaro, 2017: 63).

Contudo, nesse conjunto variado, é notório o protagonismo das iniciativas acadêmicas, especialmente aquelas vinculadas a instituições de ensino superior. Das 181 iniciativas mapeadas, 128 (70%) são iniciativas acadêmicas vinculadas a instituições de ensino superior, com destaque para as universidades públicas as quais correspondem a 81% das instituições brasileiras de ensino superior que abrigam iniciativas voltadas para a produção do conhecimento sobre a América Latina.

Conforme atestam os indicadores de distribuição geográfica, são as instituições de ensino superior - e em especial as universidades públicas federais – que garantem a presença de iniciativas institucionais que produzem e difundem conhecimento e informação sobre a América Latina por todas as regiões do Brasil, o que aponta para seu importante papel difusor do conhecimento sobre a América Latina no país. Pois, ainda que se verifique uma maior concentração de iniciativas de todos os tipos



(acadêmicas e não acadêmicas) nas regiões sul e sudeste (que juntas abrigam 68% das iniciativas selecionadas), a distribuição de instituições de natureza pública e privada se dá de forma mais equânime apenas no estado de São Paulo (onde 9 iniciativas institucionais são privadas e 15 são públicas). Nos demais estados, é notória a importância do setor público, o que se pode atribuir, em grande parte, à presença das IESs públicas em todos os estados da federação, em especial as universidades públicas federais, algumas criadas e outras ampliadas graças ao Programa de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) implantado em 2007³.

Importante salientar, contudo, que as instituições brasileiras de ensino superior abrigam um conjunto variado de tipos de iniciativas institucionais latino-americanistas, no qual predominam os grupos de pesquisa (76), seguidos de núcleos, laboratórios e observatórios (que ao todo somam 24 iniciativas), revistas (12), e centros (7). Se desconsiderarmos as iniciativas compreendidas pela UNILA, identificamos apenas 2 programas de pós-graduação, 3 institutos e 1 departamento com foco especializado em América Latina. Esta variedade de tipos, com forte predominância dos grupos de pesquisa, se traduz em graus também variados de consolidação institucional que impactam sobre sua capacidade efetiva de promover e difundir a produção do conhecimento sobre a região no país.

De acordo com nosso mapeamento, é principalmente através de grupos de pesquisa - a maior parte deles (88,2%) vinculados a instituições públicas de ensino superior - que se dá a produção de conhecimento sobre a América Latina no Brasil. Eles constituem o tipo de formato institucional de maior destaque em nosso conjunto total de iniciativas, em termos quantitativos: das 181 iniciativas institucionais mapeadas, 76 (42%) são grupos de pesquisa registrados no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações⁴.

Considerando que os grupos de pesquisa levantados são, conforme os critérios de seleção adotados na pesquisa⁵, iniciativas institucionais que produzem e difundem conhecimento e informação sobre a América Latina localizados em programas, departamentos, faculdades, institutos e universidades que não tem foco latino-americanista, é possível dizer que, dada a sua importância numérica e grau de capilaridade (apesar de se concentrarem nas regiões sul e sudeste, eles estão presentes em todas as regiões do país), eles dispõem de forte potencial semeador deste



conhecimento, onde ele é ainda ausente ou marginal.

Por outro lado, pelo fato de operarem em um nível de estrutura institucional menos consolidada, os grupos de pesquisa são também mais vulneráveis e mais sujeitos a descontinuidades, ainda que, no tocante ao grau de continuidade de suas atividades, haja variação entre eles. Os grupos de pesquisa são, depois das revistas, o tipo de formato institucional com maior ocorrência de descontinuidade dentre as iniciativas identificadas: além de formarem, juntamente com as revistas, a maior parte (71%) do conjunto de iniciativas excluídas de nosso conjunto total - ou por não possuírem foco latino-americanista (apesar de apresentarem América Latina ou correlato no nome) ou por não estarem mais operantes - 47 grupos identificados foram excluídos do diretório do CNPq.

Diferentemente de iniciativas com dotação orçamentária de fluxo contínuo (mesmo que reduzida) e estrutura organizacional mais consolidada, os grupos de pesquisa dependem amplamente de recursos das agências governamentais de fomento à pesquisa, através de participação em editais por meio de submissão de projetos. Nossos dados qualitativos mostram que para a grande maioria dos líderes dos grupos de pesquisa, os recursos financeiros provenientes de suas próprias instituições de vinculação são insuficientes ou inexistentes⁶.

No que diz respeito às parcerias e redes – outro importante indicador do potencial difusor do conhecimento sobre América Latina por parte dessas iniciativas – nossa pesquisa revelou que prevalecem entre os grupos de pesquisa as redes e parcerias nacionais e regionais dos pesquisadores mediante atuação individual em grupos de trabalho ou de apresentação individual regular de resultados de pesquisa em fóruns e associações latino-americanistas, organização de colóquios e seminários internacionais, ou publicações conjuntas. São raros – pela sua própria estrutura organizacional e posição no organograma das instituições de ensino superior - os convênios, cátedras ou intercâmbios acadêmicos dos grupos de pesquisa com instituições acadêmicas de outros países da região e do mundo. Também não são comuns, nesse conjunto de iniciativas, as parcerias com instituições do setor privado ou público (não governamental ou governamental)⁷.

Isso não quer dizer que os grupos de pesquisa estejam necessariamente impedidos, devido à sua vulnerabilidade institucional, de assessorar ou exercer algum tipo de cooperação com instituições governamentais ou não governamentais, não acadêmicas,



ou que envolva a participação direta na articulação de uma agenda regional de integração. Nesse sentido, vale a pena mencionar como exemplo o **Grupo de Pesquisa Formação de Professores no Mercosul/Cone Sul, vinculado à UFRGS, criado em 1993**, que reúne professores e pesquisadores de várias universidades brasileiras e outros seis países do Cone Sul com objetivo de consolidar uma agenda de formação básica comum para a região (fonte: fichas GPs). Do mesmo modo, o **Grupo Lazer, Brasil e América Latina (OTIUM), vinculado à UFMG**, nasceu de um projeto de pesquisa sobre lazer e tempo livre na América Latina, com apoio do Ministério do Esporte e do SESI/DN, que congregou 16 participantes de 8 países latino-americanos com vistas a ampliar o diálogo sobre conhecimentos e experiências teórico-práticas sobre lazer na AL.

Também não se deve desconsiderar o papel difusor dos grupos de pesquisa mediante sua atuação na formação e capacitação, por via de orientação de projetos de iniciação científica, dissertações e teses, voltadas para pensar questões e problemas pertinentes à América Latina. Suas atividades são, contudo, em grande parte, dedicadas à realização de pesquisas e publicações, cujo alcance é condicionado basicamente à difusão de sua produção bibliográfica no formato de artigos através de periódicos acadêmicos especializados.

Nossa pesquisa indica que além dos grupos de pesquisa, são nas universidades públicas que são gestados a maioria dos poucos periódicos e revistas com foco especializado na América Latina, o que também confirma a relevância dessas instituições no que diz respeito à difusão do conhecimento especializado sobre a região no Brasil. Conforme pudemos observar, do total de 32 periódicos identificados (inclusive aqueles que consistem em atividades compreendidas de outras iniciativas com foco latino-americanista, mapeadas na pesquisa) 79,4% são vinculados a instituições de ensino superior de natureza pública e de livre acesso na Internet, os quais veiculam artigos principalmente em português e espanhol.

De acordo com nosso levantamento, os periódicos com foco na América Latina (inclusive os não acadêmicos) que não estão abrigados por outras iniciativas latino-americanistas se restringem, no entanto, a apenas 14 das 181 iniciativas institucionais identificadas, sendo que a maior parte ou não é avaliada ou não recebe uma boa avaliação pelo sistema de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES⁸.



Conforme pudemos apurar a partir dos questionários enviados a todas as revistas/periódicos selecionados na pesquisa, prevalece entre a maioria dos editores que responderam à pesquisa a percepção de que os critérios de avaliação das revistas e periódicos são desfavoráveis à produção do conhecimento sobre a América Latina. Considera-se que, apesar da pesquisa e estudos sobre a região ser um campo em expansão no país, ainda predominam a desvalorização deste enfoque pelas agências de fomento à pesquisa e à educação e a falta de estratégia e apoio dessas agências à integração regional.

Este quadro em ampla medida desfavorável aos periódicos e revistas com foco latino-americanista tem um efeito circular sobre seu impacto como meio difusor deste tipo de conhecimento, já que a baixa avaliação pelos órgãos competentes leva os investigadores latino-americanistas a publicarem suas pesquisas em periódicos/revistas de suas respectivas áreas de conhecimento, sem foco na América Latina, o que, por sua vez, corrobora para a invisibilidade e baixa avaliação dos periódicos com foco na região.

Latino-americanismos no campo acadêmico

Conforme já sugerimos anteriormente, o latino-americanismo é termo usualmente associado, sobretudo em determinados meios intelectuais e da militância política, a projetos latino-americanos de regionalização e integração anti-imperialistas que, em geral, nortearam movimentos de resistência na América Latina e Caribe em prol do desenvolvimento econômico e social da região e da auto-determinação dos povos (Barros e Tavolaro 2017, p. 61). No âmbito da agenda integracionista anti-imperialista, América Latina não é apenas tomada como espaço geográfico ou posição geopolítica, mas também como uma perspectiva que requer e propicia abordagens alternativas acerca dos processos sociais relacionados à modernidade e aos seus projetos corolários de desenvolvimento e democracia, mais afeitos à promoção da cidadania e dos direitos humanos e sensíveis aos problemas da região. Nesse sentido é que o investimento nas áreas científica e tecnológica e da educação – para além das políticas econômicas e políticas - é visto por projetos de integração como estratégico e fundamental para a sua realização (Perrota 2013, p. 815).

No entanto, de acordo com as informações que levantamos sobre o conjunto de iniciativas acadêmicas (vinculadas e não vinculadas às IESs) identificadas em nossa pesquisa, o latino-americanismo entendido como conhecimento especializado sobre,



desde e /ou para a América Latina, compreende campos variados e relativamente polissêmicos, que se referem à região não só a partir de diferentes áreas e subáreas com suas respectivas abordagens e perspectivas, temas e problemas, como também dão a ela significados distintos.

Além da variedade de tipos de formato institucional, com capacidades diferenciadas de articulação de agendas regionais, a produção do conhecimento e informação sobre a América Latina no Brasil nas universidades se dá a partir de diferentes áreas e subáreas: Artes, Comunicação, Letras, História, Ciência Política, Educação, Arquitetura e Urbanismo, Relações Internacionais, Sociologia, Direito, para mencionar apenas algumas.

É certo, no entanto, que dentre as iniciativas institucionais vinculadas a IESs predominam as áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas que juntas, somam 93 das 128 iniciativas selecionadas neste conjunto. Destacam-se também as subáreas de Ciência Política e História, que combinadas correspondem 56 (44%) do total de iniciativas vinculadas a IESs. Sociologia aparece em quinto lugar – depois de Letras, Direito e Comunicação - como subárea de concentração das iniciativas vinculadas a IESs que produzem e difundem conhecimento e informação sobre América Latina no Brasil. Este dado é surpreendente, sobretudo se considerarmos que a Associação Latino-Americana de Sociologia (ALAS) é a primeira associação regional de Sociologia do mundo, e contou com a participação ativa de intelectuais e pesquisadores brasileiros não só em sua fundação, mas na sua gestão ao longo de todos os seus anos de existência. Entretanto, é sintomático de certo descolamento dos sociólogos brasileiros da Sociologia latino-americana (Barros e Martins 2011, p. 166) e do predomínio, nesta disciplina, de abordagens e perspectivas ainda fortemente centradas na Europa e nos Estados Unidos ou no que se veio a chamar pensamento social brasileiro.

É verdade que se considerarmos as iniciativas vinculadas a IESs que são classificadas como multidisciplinares ou interdisciplinares, Sociologia se destaca juntamente com a História como uma das 6 principais áreas com maior ocorrência nas iniciativas multi e interdisciplinares. São poucas, contudo, as iniciativas vinculadas a IESs classificadas nestas áreas (apenas 14%), embora a maioria delas considere muito relevantes as perspectivas e abordagens inter e multidisciplinares para as pesquisas e estudos com foco especializado em América Latina⁹.



Por outro lado, há que se destacar que nenhum dos grupos de pesquisa selecionados na pesquisa foi classificado como inter ou multidisciplinar, já que o diretório do CNPq (base de dados que utilizamos para mapear os grupos latino-americanistas) inviabiliza essa possibilidade¹⁰. Conforme instruções do Diretório, os grupos de pesquisa são obrigados a identificar uma área disciplinar que predomine em suas atividades, mesmo que eles desenvolvam abordagens e perspectivas inter e multidisciplinares.

A diversidade, sobretudo, na frequência de subáreas identificadas no campo acadêmico de produção do conhecimento sobre a América Latina no Brasil se traduz também em um leque relativamente variado de enfoques sobre questões e problemáticas contempladas pelas iniciativas vinculadas à IESs que produzem conhecimento sobre a América Latina.

Para além do foco em integração regional e regionalização – contemplado por cerca de um terço das iniciativas vinculadas a IESs - “democracia” e “desenvolvimento” também despontam como temas transversais relevantes, abordados sob diferentes prismas, muitas vezes relacionados a problemáticas mais específicas tais como movimentos sociais e cidadania, relação capital-trabalho, justiça e direitos humanos, colonialismo, sexismo, racismo, novo constitucionalismo, questões urbanas, dentre outras.

Se nos restringirmos apenas aos grupos de pesquisa, núcleos, laboratórios, e observatórios – que constituem a esmagadora maioria das iniciativas vinculadas a IESs - é possível observar que, para além dos temas da integração, democracia e desenvolvimento, destacam-se as pesquisas sobre o pensamento e a teoria social latino- americana a partir de referenciais não só da área de Ciências Sociais, mas também da História, Letras e Comunicação. O mesmo se observa quanto às questões relativas à identidade étnica e racial, ao colonialismo, cidadania, direitos humanos, políticas públicas, e processos de globalização que são objeto de perspectivas diversas empregadas pelas iniciativas a partir de suas respectivas áreas e subáreas.

Há, contudo, algumas perspectivas teóricas e paradigmáticas que, embora não sejam necessariamente mais destacadas em termos quantitativos, encontram aderência em diferentes áreas e subáreas das iniciativas vinculadas às instituições de ensino superior, são eles: os Estudos Culturais, Pós-Coloniais, e Decoloniais, os estudos de gênero e teorias feministas assim como o legado do pensamento crítico latino-americano e, em especial, da teoria marxista da dependência.



Quanto às iniciativas deste campo voltadas para a temática da integração regional e regionalização, prevalece o enfoque sobre o Cone Sul e o Mercosul, também abordados a partir das teorias das Relações Internacionais, da Ciência Política, Economia e do Direito Internacional.

Nossos dados revelam, portanto, que essa variedade de perspectivas e abordagens, temas e problemas reflete um campo relativamente diverso quanto às áreas e subáreas do conhecimento a partir das quais se produz conhecimento sobre a América Latina; o que, por sua vez, enseja diferentes tipos de análises e metodologias empregadas e, conseqüentemente, diferentes formas de se construir o objeto de pesquisa, mesmo que possa haver interfaces e convergências epistemológicas entre elas. Este quadro relativamente diverso se traduz e, por sua vez, reverbera diferentes concepções e significados de latino-americanismo.

A partir das respostas de 46 dos 60 líderes de iniciativas acadêmicas (vinculadas e não vinculadas a IESs) à pergunta feita no questionário qualitativo da pesquisa¹¹ sobre como definem “latino-americanismo” e uma agenda de produção de conhecimento com “perspectiva “latino-americanista”, é possível observar que são recorrentes as concepções de latino-americanismo como valorização das teorias, saberes e metodologias desenvolvidas a partir da experiência societal latino-americana e, em alguns casos, como ferramenta indispensável à soberania da região. Eis algumas respostas que refletem este tipo de abordagem:

“Uma perspectiva que ofereça uma visão contra-hegemônica da História do Jornalismo da região.”

“Latinoamericanismo” significa o compromisso e a valorização da integração latino-americana como sendo um direito dos povos que habitam este continente. Tal como preconizavam pensadores como Manoel Bomfim, Darcy Ribeiro, José Inácio de Abreu e Lima, Manuel Ugarte, além do próprio Eduardo Galeano. No nosso caso, nossa missão é pensar como esta integração seria possível no campo da comunicação”

“Perspectivas latino-americanas que apresente um contraponto ao eurocentrismo (projeto decolonial).”

“Produção de conhecimento, ações e políticas públicas com base na realidade latino-americana, buscando emancipação e cidadania da população da região.”



"Usamos o latino-americanismo para designar um espaço geográfico que conforma a Pátria Grande pensada por Bolívar. Assim que nossa perspectiva é trazer discussões sobre esse espaço, no âmbito do pensamento crítico."

"Latino-americanismo: valorização do saber/ conhecimento/ epistemologia/ produção cultural de nosso subcontinente; Agenda de produção do conhecimento: nós visibilizamos conteúdos que contemplem a visão local, não as perspectivas externas sobre nossos temas e problemática, de forma a buscar informações com fontes que, de preferência, estejam na Venezuela para tratar das problemáticas envolvendo o país, sem recorrer a analistas estadunidenses ou europeus, como é praxe no jornalismo hegemônico."

"Consideramos as teorias que emergem do contexto latino-americano, com preferência para autores(as) da região e com foco na descolonização do saber, do ser e do conhecimento."

Por outro lado, há também quem defenda que se trata apenas de uma delimitação espaço-territorial para a investigação de temas e problemas comuns, a partir dos quais também se possam produzir análises originais e próprias à região, conforme sugerem as seguintes respostas:

"A perspectiva latino-americanista tem como foco pesquisar e dar a conhecer as questões inerentes às realidades dos países do continente, suas diferenças e conexões."

"Latino-americanismo são os estudiosos que tem a região da América Latina como interesse de estudo."

"No nosso caso é simplesmente uma delimitação espacial, mas que dialoga com a noção de transnacionalização"

Em alguns casos, frisa-se inclusive que concebê-lo de outra forma é, conforme ilustram respostas a seguir, dotar de conteúdo ideológico abordagens acadêmico-científicas:

"Não funciona. Mesmo porque o latinoamericanismo seguido à risca levou governos a instituírem ditaduras na América Latina. Temos como exemplo a Venezuela e tb quase aconteceu na Bolívia. O latinoamericanismo tem se misturado com a ideologia marxista e não deveria ser este o seu objetivo . Essa mistura se percebe, inclusive, em muitos estudos acadêmicos e científicos sobre a própria região. O latinoamericanismo não deveria ser um braço ideológico do marxismo e de nenhuma outra ideologia, mas é o que tem sido."

"Latino-americanismo é um mito. O foco da revista é de uma perspectiva regional em termos de política comparada, não baseada em uma perspectiva ideológica."



"Não trabalhamos esses conceitos na revista."

Outros adotam uma abordagem cética em relação ao termo e preferem ainda tomá-lo como categoria a ser analisada e não como ponto de partida de análise, por entenderem que se trata um conceito diretamente associado a determinadas agendas políticas e que como tal é disputado e contraditório:

"Latinoamericanismo" é um termo que não costumo utilizar, uma vez que foi construído a partir de percepções de identidade que tenho dúvidas, mas uma agenda de produção de conhecimento com perspectiva latino-americano eu entendo por pesquisas sobre temas latino-americanos ou a partir de perspectivas teóricas latino-americanas."

"Não acho esse conceito muito produtivo, pelo menos para a minha pesquisa. No caso da historiografia da arquitetura, ele me parece mais propenso a conservar algumas mistificações que a ensinar novas interpretações. Penso, como Marc Bloch, que toda a história é universal. A questão está nas condições que tem o historiador para aplicar os seus instrumentos. A perspectiva latino-americana é para mim um ponto de vista, uma plataforma privilegiada de observação, que tem a ver com o lugar onde me encontro, como pesquisadora. Acho que uma agenda de produção de conhecimento com perspectiva Latino-americana interessa se ela for capaz de identificar problemáticas comuns."

Latino-americanismos e integração regional no campo acadêmico

Chama atenção a profusão de iniciativas com foco na região a partir dos anos 2000, tendência que se mostra ascendente até meados dos anos 2010, período que também coincide com emergência na região de novos e alternativos projetos de integração (como ALBA, UNASUL e CELAC, criados em 2006, 2008 e 2010, respectivamente), muitos dos quais contaram com o Brasil como ator estratégico. Nossos dados sugerem que não se trata, no entanto, de mera coincidência. Os projetos e processos de regionalização e integração regional ensejaram uma importante produção do conhecimento sobre e desde a América Latina que, no Brasil, se materializou na proliferação de iniciativas institucionais voltados especificamente para temas e problemas diretamente pertinentes a esses processos e que encontraram na academia seu principal abrigo. Integração regional aparece como foco principal no nome e/ou missão de 36% das iniciativas vinculadas a instituições de ensino superior, sendo que a grande maioria destas iniciativas (56%) foi criada a partir da década de 2000. Ou seja, cerca de um terço das iniciativas institucionais vinculadas a instituições de ensino superior não só se dedicam à temática da integração como se propõem a promover a integração regional através de redes e cooperação acadêmicas ou de projetos que visam contribuir diretamente para o desenvolvimento econômico, político e social da



região como um todo.

Ao analisarmos dados disponíveis sobre histórico, missão, parcerias e redes das iniciativas institucionais vinculadas a IESs que produzem conhecimento sobre AL no Brasil, observamos que várias dessas iniciativas buscam atuar como agentes estratégicos de integração não só no âmbito acadêmico-institucional, por meio de relações de cooperação, parcerias, intercâmbios e redes com universidades, associações e pesquisadores de outros países da região, mas também através de projetos de extensão que envolvem cursos de capacitação de agentes públicos e privados, consultoria e assessoria a formadores de políticas públicas e de opinião, e parcerias de diversos tipos com agências governamentais e não governamentais.

Dentre os principais aspectos que compõem a agenda das iniciativas selecionadas que são vinculadas a IESs, destacam-se, sobretudo: i) promover atividades de pesquisa sobre questões pertinentes à América Latina, ii) promover o intercâmbio cultural e científico e o diálogo e cooperação com pesquisadores e intelectuais de outros países da América Latina, iii) colaborar com a divulgação e valorização no país do conhecimento produzido sobre a América Latina por autores e intelectuais latino-americanos, iv) contribuir para a formação especializada, voltada para a compreensão e debate de questões e problemas comuns à região com base em referenciais teóricos e paradigmáticos latino-americanistas.

Em alguns casos, a essa agenda mais estritamente acadêmica soma-se o propósito explícito de subsidiar e promover a integração regional. Nesse sentido, merece destaque a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), que tem como uma de suas principais missões a integração latino-americana através do conhecimento e a cooperação solidária entre os países da região (Trindade, 2008 *op cit* Barros e Tavolaro, 2017:69). Assim como a UNILA, identificamos outras iniciativas acadêmicas que apontam como um de seus objetivos fundamentais, contribuir para a integração da América Latina.

Esse é caso, por exemplo, do **Centro de Integração do Mercosul (CIM)** vinculado à Universidade Federal de Pelotas – RS que, além de estudar a integração entre os países do Mercosul, se prontifica a: i) “ser um ponto de informações entre empresas, sobre produtos, serviços e oportunidades de negócios nos países do Mercosul; ii) assesso(rar) entidades públicas e privadas, a partir de programas relacionados à integração e desenvolvimento regional e iii) estimu(lar) a relação cultural entre Brasil e países do



Mercosul”¹².

O **Instituto de Estudos da América Latina (IAL)**, vinculado à Universidade Federal de Pernambuco, por sua vez, estabelece como meta “promover amplas e diversas formas de integração regional” e “prestar assessoria e consultoria a órgãos públicos, privados e às organizações não governamentais na área de sua atuação” ¹³.

Do mesmo modo, o **Núcleo de Estudos para a América Latina (NEAL)** da Universidade Católica de Pernambuco assume como compromisso promover “pesquisas, seminários, cursos e publicações, visando ao desenvolvimento e à integração da América Latina. Foi fundado em 1999 pela Universidade Católica de Pernambuco, pioneira em iniciativas pela integração de nosso Continente, que em 1991 realizava um grande Seminário internacional sobre a integração Brasil-Argentina, já antecipando vários aspectos da problemática atual do Mercosul. Além de ser um Centro de Altos Estudos e de colaboração interuniversitária e internacional, o Neal tem como compromisso promover a conscientização e o progresso da América Latina - assim como do Nordeste e do Brasil - em meio aos desafios da globalização que atravessamos”¹⁴.

O **Laboratório de Políticas Públicas e Territórios Fronteiriços (LABPOLITER)**, vinculado à **Universidade Federal do Pampa** “objetiva criar uma instituição de planejamento regional, que envolva atividades relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão, como instrumentos estratégicos para a melhor gestão pública do território, onde instiga-se inserir a Universidade no processo de proposição e interpretação de políticas públicas, objetivo este que busca contribuir com a governança territorial, inclusão social, na constituição de redes colaborativas e de novos arranjos produtivos regionais”¹⁵.

O **Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina**, da Universidade de São Paulo, nasceu da necessidade de se criar um espaço de reflexão e pesquisa sobre processos políticos, econômicos, e sócio-culturais da região face aos desafios impostos à integração latino-americana¹⁶.

Por fim, é importante destacar também os esforços do **Fórum Universitário do Mercosul**, uma rede de pesquisadores vinculados a universidades de diversos países da América Latina criado em 2000 para superar a fragmentação na área do conhecimento sobre a região e promover, através de seus congressos anuais, a



integração e cooperação entre pesquisadores latino-americanos com intuito não só de pensar crítica e teoricamente as problemáticas relacionadas aos processos de integração regional, mas fazê-lo também com o propósito de proporcionar alternativas prospectivas para uma integração contra-hegemônica, capaz de promover a autonomia e emancipação da região na ordem global¹⁷.

Ainda que várias dessas iniciativas façam referência direta ao propósito de contribuir para a integração da América Latina, elas não compartilham necessariamente um mesmo sentido de latino-americanismo, já que também partem de concepções assim como subsidiam projetos distintos de integração regional.

Por um lado, há aquelas iniciativas cuja ênfase recai sobre uma agenda mais estritamente acadêmico-científica, que busca a interlocução e cooperação entre os pesquisadores de países latino-americanos para o aprimoramento e aprofundamento das análises acerca dos problemas comuns à região. E há outras mais explicitamente voltadas para a defesa da soberania da região. Todas elas atuam com capacidades também diferenciadas de difusão e articulação mediante parcerias e relações de cooperação regional e internacional, conforme seu nível de consolidação institucional e os recursos de que dispõem em termos não só financeiros, mas também em termos de apoio- técnico administrativo e infraestrutura

Perspectivas da produção do conhecimento sobre a América Latina no Brasil face à conjuntura atual e seus impactos sobre o ensino superior

Apesar da evidente multiplicação das iniciativas vinculadas às IESs com foco em América Latina nas duas últimas décadas, os dados coletados a partir do questionário revelam que prevalece entre os agentes desse campo do conhecimento a avaliação de que há poucos incentivos para que este prospere.

Por um lado, mais da metade (37 dos 60) pesquisadores e/ou docentes que coordenam ou dirigem estas iniciativas e que responderam ao questionário avaliam positivamente (como boa ou excelente) a receptividade e o reconhecimento de análises e debates sobre “América Latina”, com perspectivas latino-americanistas, por parte dos principais eventos acadêmicos nas suas respectivas áreas de atuação. Outros dezessete consideram, contudo, que a receptividade às temáticas e abordagens latino-americanas e latino- americanistas permanece baixa ou inexistente em suas áreas do conhecimento. Seis não responderam à pergunta¹⁸.



No tocante ao apoio de políticas governamentais brasileiras de educação, ciência e tecnologia para a produção e difusão de conhecimento sobre “América Latina” predomina o ceticismo entre eles. A grande maioria dos nossos interlocutores (50 dos 60) avaliou - com base na sua própria experiência ou de suas respectivas iniciativas no campo - como ruim, muito ruim ou inexistente o incentivo por parte do governo brasileiro aos estudos e pesquisas sobre a América Latina no país. Conforme os dados do questionário, de um modo geral, esses agentes do campo latino-americanista no Brasil consideram que as políticas das agências de fomento governamentais são em grande parte desfavoráveis à agenda latino-americanista no país¹⁹.

Em parte isso se deve ao cenário político e econômico dos últimos cinco anos, que contrariou em vários aspectos a ampliação dos investimentos em ciência, tecnologia e educação e, particularmente, nas universidades públicas. Um contexto também marcado por uma reviravolta nas políticas de relações exteriores, as quais voltaram a se alinhar e submeter aos interesses dos países do norte global em detrimento das relações de cooperação sul-sul²⁰.

Some-se a isso o fato de que o aprofundamento da política econômica neoliberal veio a reboque de um plano de privatização das universidades públicas, associado a um discurso desabonador das instituições públicas de ensino superior²¹ e do ataque, sobretudo, às áreas de Ciências Humanas e Sociais²² que, além de serem consideradas “menos prioritárias” do ponto de vista do mercado, foram acusadas de promover o “marxismo cultural”²³.

Além disso, a análise do campo acadêmico de produção do conhecimento e difusão de informação sobre a América Latina no Brasil, seus potenciais impactos e interconexões com processos de integração e suas perspectivas de desenvolvimento deve levar em conta outros aspectos, igualmente importantes, pertinentes ao histórico de formação e características próprias ao sistema do ensino superior no país.

Primeiramente, é preciso destacar que a construção do sistema federal e público de instituições de ensino superior no Brasil durante o regime militar foi seguida por um avanço ainda maior do setor privado nos anos subsequentes, o qual passou a responder pelo maior número de matrículas (Neves e Martins 2016, pp. 97-98).



Leher (2009, p. 19) lembra, por sua vez, que, se durante o regime militar a privatização e mercantilização da educação superior ganhou impulso sob o disfarce do estatuto da filantropia, na década de 90 o incentivo a este modelo se escancara através de medidas governamentais tais como isenções tributárias e criação de sistemas de avaliação favoráveis ao setor privado-mercantil. Trata-se de um modelo que não encontrou resistência nem mesmo por parte de governos adeptos ao que ele chama de social-liberalismo. Segundo Leher, este é um processo congruente com a condição capitalista dependente do país.

De fato, apesar de o sistema público de universidades ter conhecido um novo processo de expansão durante o governo Lula – ao qual associamos também o aumento de iniciativas institucionais acadêmicas com foco latino-americanista nas duas últimas décadas – a predominância do setor privado se manteve, inclusive com uma forte tendência à proliferação do modelo empresarial. De acordo, com o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior realizado pelo INEP, em 2017, as IESs privadas ainda respondiam por 6.241.307 matrículas enquanto que as públicas respondiam por

2.045.356 matrículas (1.306.351 apenas no sistema federal) (BRASIL, 2017:35). Ressalte-se ainda o fato de que, embora tenham conhecido um importante e recente processo de expansão, as universidades públicas federais ainda são apenas 63 das 2448 IESs públicas e privadas existentes no país (BRASIL, 2017:26).

No atual contexto marcado pela pandemia do SARS-COV-19, assistimos a uma forte tendência ao declínio e à evasão em ambos os setores, propiciada, dentre outras coisas, pela dificuldade de acesso à Internet ou a espaços adequados ao estudo.. Isso sem falar no aprofundamento da desigualdade no acesso à educação que certamente terá impacto sobre o ensino superior em todo o mundo nas próximas décadas²⁴.

Mas não é somente pela falta de recursos que o projeto privatista e o empreendedorismo neoliberal ameaçam as instituições públicas de ensino superior e afetam o conhecimento produzido por elas, não só no Brasil, mas em outros países da América Latina. O neoliberalismo enquanto sistema normativo se consolida como uma nova racionalidade, cuja característica principal é “a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot e Laval 2016, p. 17). Conforme define Maia (2019, p. 2), na academia isso se traduz no “surgimento de novos mecanismos de gestão do trabalho intelectual, marcados pela metrificação incessante da atividade de pesquisa, pela ênfase na quantidade de “produtos”



idealizados pelos pesquisadores e pela incorporação de uma lógica “empreendedora” por parte dos cientistas”.

No caso do Brasil, isso se reflete de algum modo nas formas de avaliação da “produtividade” acadêmica, que passam a se pautar pelas métricas quantitativas das agências avaliadoras e de fomento que financiam os programas de pós-graduação e a pesquisa, o que corrobora para a concorrência e competitividade entre eles e, portanto, acirra a fragmentação do campo.

Além disso, diante da urgência de publicar e tornarem-se mais competitivos no mercado acadêmico e imbuídos, pois, que estão da lógica do empreendedorismo neoliberal, docentes e pesquisadores – sobretudo das novas gerações - tendem a assumir uma postura individualista e desconectada de projetos acadêmicos coletivos²⁵.

Tal cenário se mostra particularmente deletério para os estudos de escopo regionalista como aqueles voltados para a América Latina, os quais dependem em larga medida do engajamento em redes e articulações com outros programas e universidades no Brasil e no exterior para produzirem conhecimento e difundir informação acerca de seus problemas comuns à região. A fragmentação e atomização do trabalho acadêmico funcionam ainda como grandes obstáculos especialmente em um campo que, como vimos, embora profícuo, ainda opera em grande parte através de grupos de pesquisa e, portanto, em um nível de organização institucional incipiente e mais vulnerável à descontinuidade.

A “América Latina” e os latino-americanismos - que encontraram no campo acadêmico-científico, e em especial nas universidades públicas, um terreno fértil e prolífico nas duas últimas décadas – tendem a perder espaço neste contexto não só como objeto, mas especialmente como sujeito de conhecimento.

Notas

¹Para mapear as iniciativas institucionais de diversos tipos que produzem e difundem conhecimento e informação sobre a América Latina no Brasil, estabelecemos como critério de seleção as iniciativas com sede no Brasil criadas nos últimos 40 anos e que ainda estão em operação. Optamos inicialmente por realizar o levantamento dessas iniciativas através de ferramentas de busca em sites da internet, com base nos termos “América Latina”, “América Latina e Caribe”, “Américas” e outros termos correlatos tais como “latino-americana/o”, “Caribenha/o”, ou referentes a sub-regiões como “Cone Sul”



ou a organizações internacionais voltadas para a integração regional como Mercosul, UNASUL, ALBA, CELAC, dentre outras. Procedimento semelhante foi adotado para mapear os diversos tipos de iniciativa com foco em América Latina no Brasil, de modo a combinar aos termos supracitados outros termos de busca tais como “centro”; “núcleo”; “grupo de pesquisa”; “instituto”; “fundação”; “grupo”; “casa”; “revista”; “pesquisa”; “estudos”; “laboratório”; “observatório”; “rede”; “comunidade”; “sociedade”; “associação”; “fórum”; “escola”; “programa”; “frente”, “aliança”, “campanha”; e “plataforma” (Barros e Tavolaro 2017, pp. 63-64).

²São ao todo 19 tipos de formato institucional identificados, dentre os quais predominam os Grupos de Pesquisa e os Laboratórios, Núcleos e Observatórios, que juntos somam 55% do conjunto total e superam em mais de 5 vezes o terceiro subconjunto de tipos de maior relevância numérica (Rede, Forum, Aliança, União, Coletivo, Liga).

³O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior através de medidas que visem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. O Programa envolveu, entre outras coisas, o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a contratação de docentes e servidores técnicos-administrativos (informações disponíveis em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>, acesso em 25 de janeiro de 2021). Conforme mostra Carvalho (2014, pp. 231-233), o Reuni representou um aumento médio anual de 6,6% nas despesas com as Instituições de Ensino Superior (IFES), sendo que as despesas com a reposição do quadro e a contratação de novos docentes e funcionários nas universidades criadas representou um aumento de 3,7% ao ano, o investimento em compras de suprimento material e de serviços essenciais teve um acréscimo de 13% ao ano e a taxa de crescimento médio de investimento em obras e compras de equipamento para laboratórios e livros para biblioteca foi de 42,7% ao ano (Carvalho, 2014: 231-233).

⁴Via de regra, os grupos de pesquisa constituem iniciativas de pesquisadores em colaboração com colegas da mesma ou de outras instituições de pesquisa e ensino superior, que agregam estudantes de iniciação científica, e de pós-graduação em seus projetos de pesquisa. Trata-se de prática incentivada e requerida por agências de fomento (CNPq), que estabelecem o vínculo a grupos de pesquisa como critério de distribuição de recurso, e pelo sistema de avaliação dos programas de pós-graduação,



que prevê a atuação de docentes pesquisadores como importante indicador do trabalho em equipe e da organicidade dos programas.

⁵Com objetivo de viabilizar o gerenciamento dos dados quantitativos e ao mesmo tempo evitar sobreposição e distorção das informações levantadas, optamos por selecionar as iniciativas que, além de apresentarem América Latina (e termos correlatos) no nome, se encontram em posição superior nas hierarquias institucionais em que estão inseridas. Deste modo, por exemplo, os programas de pós-graduação, revistas, laboratórios ou grupos de pesquisa inseridos em um centro, departamento, instituto ou faculdade ou outro tipo de formato institucional com foco latino-americanista não foram computados como iniciativas institucionais em si em nosso conjunto, mas sim como **atividades compreendidas destas iniciativas** identificadas que os abrigam (Barros e Tavolaro 2017, p. 64).

⁶Tais dados se confirmam nas repostas do questionário qualitativo, com questões de múltipla escolha e dissertativas, enviado aos grupos de pesquisa, entre junho de 2019 e março de 2020. Dos 76 líderes dos grupos de pesquisa consultados, vinte e oito responderam ao questionário e vinte avaliaram como inexistente ou muito ruim as condições de funcionamento de seu grupo de pesquisa na própria instituição de vinculação quanto ao provimento de recursos financeiros.

⁷Com o objetivo de acessar informações pertinentes às redes e parcerias dos grupos de pesquisa, consultamos as informações disponíveis no diretório do CNPq e no Curriculum Lattes dos líderes bem como analisamos as repostas ao questionário enviado aos coordenadores de grupos de pesquisa.

⁸A CAPES é um órgão do governo, vinculado ao Ministério da Educação, responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação no país. Parte dessa avaliação envolve o ranqueamento, em diferentes estratos, das revistas acadêmicas por área do conhecimento e a contagem de pontos baseada no número de publicações dos docentes dos Programas de Pós-Graduação em revistas de estratos superiores (normalmente aquelas com maior “impacto”, medido por seu poder de veiculação em nível internacional e avaliação cega por pares). (Netto 2019, pp. 215-216).

⁹Conforme dados das repostas ao questionário qualitativo, 48 das 60 lideranças de iniciativas acadêmicas que responderam ao questionário, consideram muito relevantes as abordagens inter e multidisciplinares para as pesquisas sobre a América Latina.

¹⁰A partir da análise das demais informações dispostas no diretório do CNPq, pudemos identificar algum indicador de inter e transdisciplinaridade em 47 dos 76 (62%) grupos selecionados.



¹¹ Ao todo, 60 dos 144 dirigentes, coordenadores e líderes de iniciativas acadêmicas (vinculadas e não vinculadas a instituições de ensino superior) responderam ao questionário.

¹² Informações disponíveis em <https://wp.ufpel.edu.br/mercosul/pt/apresentacao/>, último acesso em 26 de janeiro de 2021.

¹³ Informações disponíveis em: último acesso em 26 de janeiro de 2021. https://www3.ufpe.br/ial/index.php?option=com_content&view=article&id=315&Itemid=230

¹⁴ Informações disponíveis em: <http://www.unicap.br/Neal/>, último acesso em 25 de janeiro de 2021.

¹⁵ Informações disponíveis em: <https://labpoliter.wixsite.com/labpoliter/quem-somos>, último acesso em 25 de janeiro de 2021.

¹⁶ Informações disponíveis em: http://www.prolam.usp.br/?page_id=652, último acesso em 25 de janeiro de 2021.

¹⁷ Informações disponíveis em: https://www.fomerco.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=256, último acesso em 25 de janeiro de 2021.

¹⁸ A pergunta é: “Como avalia a receptividade e o reconhecimento de análises e debates sobre “América Latina” e com perspectivas latino-americanistas nos principais eventos acadêmicos de associações nacionais das áreas de formação e atuação da sua iniciativa institucional?” À qual os informantes devem responder marcando uma das seguintes alternativas: a) baixa receptividade e reconhecimento; b) boa receptividade e reconhecimento; c) baixa receptividade e reconhecimento e d) nenhuma receptividade e reconhecimento.

¹⁹ A pergunta é: “Como avalia o apoio das políticas governamentais brasileiras de educação, ciência e tecnologia para a produção e difusão de conhecimento sobre “América Latina” no Brasil?” À qual os informantes devem responder marcando uma das seguintes alternativas: a) muito bom; b) bom e satisfatório; c) ruim; d) muito ruim; e) inexistente. Em seguida, como parte da mesma questão, solicita-se que se avalie como favorável ou desfavorável à produção do conhecimento sobre a América Latina as políticas de internacionalização de agências de fomento governamentais quanto a: a) programa de intercâmbio (graduação); b) bolsas (Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado, Professor Visitante); c) bolsas para estudantes estrangeiros no país; d) apoio para publicação no exterior; e) apoio a organização de eventos internacionais; f)



consórcios de pesquisa com participação de iniciativas de outros países latino-americanos.

²⁰ Haja vista a saída do Brasil da UNASUL e sua adesão ao PROSUL; este último pautado exclusivamente pelos imperativos do livre mercado e o bloqueio comercial e financeiro aos países que são então concebidos como ameaça ideológica, particularmente Venezuela, Cuba e Nicarágua (Martins 2019, p. 21).

²¹ Ao anunciar o corte de 30% do orçamento das universidades públicas federais, o Ministro de Educação associou-os ao que chamou de baixo desempenho destas instituições no tocante à produção de conhecimento e pesquisa, contrariando dados recentes que mostram que houve, nos últimos anos, um aumento considerável de artigos científicos produzidos sobretudo nas instituições públicas de ensino superior.

Ver: “Alvos de cortes, universidades federais deram salto de produção em 10 anos”, Folha de São Paulo.

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/alvos-de-corte-universidades-federais-deram-salto-de-producao-em-10-anos.shtml>

²² O atual presidente, por sua vez, propôs descentralizar os investimentos em áreas como Sociologia e Filosofia para áreas que “trazem retorno imediato ao contribuinte” Ver: “Bolsonaro propõe reduzir verbas para cursos de Sociologia e Filosofia no país”, Folha de São Paulo, 26/04/2019 disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/bolsonaro-propoe-reduzir-verba-para-cursos-de-sociologia-e-filosofia-no-pais.shtml>

²³ Ver “Ministro da Educação defende o combate ao „marxismo cultural” em universidade”, Estado de São Paulo, 08/04/2019 disponível em: <https://exame.com/brasil/ministro-da-educacao-defende-combate-a-marxismo-cultural-em-universidade/>

²⁴ Segundo pesquisa recente realizada pelo Instituto Datafolha 8,4% dos estudantes com idade entre 6 e 34 anos matriculados antes da pandemia abandonaram a escola, o que corresponde a um número absoluto de 4 milhões de estudantes. O pior índice de abandono é entre estudantes do ensino superior, com taxa de 16,3%. A população pobre é a mais atingida. Ver: Saldanha, Paulo. “Cerca de 4 milhões abandonaram estudos na pandemia, diz pesquisa”, 22/01/2021 disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml>, acesso em 22 de janeiro de 2021.



²⁵ A partir de uma pesquisa que foca as experiências de profissionais da área de Ciências Sociais que atuam como docentes em instituições de ensino superior na cidade do Rio de Janeiro, Maia (2019) mostra também como a falta de tempo para combinar as inúmeras tarefas cotidianas e domésticas com o volume cada vez maior de trabalho na universidade - que soma ocupações com preparação e realização de aulas, trabalho administrativo e pesquisa - faz com que esses docentes acabem muitas vezes aderindo ao trabalho mais atomizado, realizado individualmente e a frequentarem menos as atividades em grupo, coletivas, tais como eventos ou conferências organizados por outros colegas ou reuniões de departamento.

Referências bibliográficas

Barros, Flávia Lessa e Tavolaro, Lília Gonçalves Magalhães. "Latino- americanismos, campos de produção e difusão de conhecimento e informação sobre a "América Latina", e mapeamento preliminar do caso brasileiro", *Realis*, v.7, n. 01, Jan-Jun. 2017, pp. 42-76

Barros, Flávia Lessa e Martins, P. H. "A Sociologia latino-americana entre os desafios da descolonização planetária e a reconstrução da utopia democrática - Uma reflexão a partir da ALAS". *Realis*, v. 1, Jan-Jun. 2011, pp. 166-197

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2017: notas estatísticas*. Brasília, 2017.

Carvalho, Cristina Helena Almeida de. "Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento". *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, (58), 2014, 209-244.

Dardot, P. e Laval, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016

Delgado, Jaime Ornelas. "Neoliberalismo y capitalismo académico" In: GENTILI, Pablo [et al] (org.). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2009, pp. 83-120.

Leher, Roberto. "Estrategias de mercantilización de la educación y tempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil" In: Gentili, Pablo et ali (orgs). *Políticas de privatización, espacio público y educación em America Latina*. Rosário: Homo Sapiens Ediciones, 2009, pp. 15-66.

Maia, João Marcelo. *Ciências Sociais, Trabalho Intelectual e Autonomia: Quatro Estudos de Caso sobre Nós Mesmos*, DADOS, Rio de Janeiro, vol.62(2), 2019, pp. 1-33



Martins, Carlos Eduardo. "A dupla face da política externa de Bolsonaro e suas contradições" IN: Grupo de Trabajo CLACSO Integración y Unidad Latinamericana, Integración Regional: uma mirada crítica. Boletín CLACSO, Mayo 2019

Netto, Michel Nicolau. "As ciências sociais: entre a avaliação e a relevância". Estudos Sociológicos, v.24, n.46, jan.-jun. 2019, p.213-232.

Neves, Clarissa Baeta e Martins, Carlos Benedito Campos. "Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente". In: Tom Dweyer; Eduardo Luiz Zen; Wivian Weller; Jiu Shuguang; Guo Kaiyuan. (Orgs.). Jovens Universitários em um Mundo em Transformação: uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: IPEA, 2016, v. 1, p. 95-124.

Perrotta, Daniela. "Introdução" In: SARTI, Ingrid et al. (org.). *Por uma integração ampliada da América do Sul no século XXI*. Volume 2. Rio de Janeiro: PerSe, 2013.



Línea Temática 2.

**La democratización de la Educación Superior:
desafíos por la expansión en el acceso,
permanencia y graduación, y las
políticas públicas destinadas a esto**



Comenzar una carrera universitaria en el conurbano bonaerense. Características y perspectivas de ingresantes a la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ)

I
Luciana Aguilar
Silvia Storino

Resumen

En Argentina se han creado 15 nuevas universidades estatales entre 2003 y 2014, como parte de políticas educativas destinadas a la ampliación de derechos en materia de acceso a la educación superior sobre la base de una diversificación y descentralización de la oferta existente. En este marco, se creó en 2009 la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), localizada en la provincia de Buenos Aires y donde actualmente cursan alrededor de 16.000 estudiantes distribuidos en un Ciclo de Inicio Universitario y 15 carreras de grado y pregrado.

Esta ponencia se inscribe en un proyecto de investigación sobre las trayectorias académicas de los/as ingresantes a esta universidad, que combina una metodología cuantitativa (a través de encuestas) y una cualitativa (que incluye entrevistas en profundidad, grupos focales y talleres). El proyecto se propone analizar los itinerarios académicos de los/as estudiantes y sus perspectivas en torno a la universidad, los estudios cursados y las expectativas de futuro en términos de graduación e inserción profesional.

El trabajo condensa los resultados de encuestas on-line realizadas a fines de 2018 a 468 ingresantes. Partiendo de una caracterización general de los/as estudiantes en términos sociodemográficos, laborales y académicos, se exploran las respuestas brindadas por ellos/as a una serie de preguntas de respuesta abierta referidas, por ejemplo, a las motivaciones para seguir una carrera universitaria. Algunas claves privilegiadas de lectura del material relevado están dadas por el género, la edad y el origen social, esperando que el trabajo aporte reflexiones en torno a los procesos de democratización del acceso a la educación superior.

Palabras clave

Universidad; ingresantes; trayectorias académicas.

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el proyecto de investigación "Trayectorias académicas de ingresantes a carreras de la Universidad Nacional de José C. Paz", correspondiente



a la Convocatoria 2018 de Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica de dicha universidad, ubicada en el partido homónimo en el noroeste de la provincia de Buenos Aires (Argentina)¹. Los objetivos generales de dicho proyecto son: a) describir a los/as ingresantes a las carreras de la UNPAZ y analizar sus perspectivas y aspiraciones en torno a las carreras cursadas; b) analizar las trayectorias académicas de un grupo de ingresantes, atendiendo a los factores sociales, contextuales e institucionales que gravitan en las mismas, y ahondando en las expectativas de futuro, así como en las perspectivas con respecto a los itinerarios recorridos y la experiencia universitaria en general.

El proyecto de investigación resulta relevante para abordar la temática del acceso a la educación universitaria que, en Argentina, presenta particularidades a raíz de la creación de numerosas universidades públicas y gratuitas en diferentes lugares del país, principalmente en el territorio del conurbano bonaerense, el cual se halla comprendido por 24 municipios donde reside la cuarta parte de la población del país. Uno de los interrogantes que inspira las indagaciones se refiere entonces a quiénes son los/as ingresantes a las diferentes carreras -considerando como telón de fondo un escenario de ampliación de derechos en materia de acceso a la educación superior- y cómo son sus sentidos y expectativas en torno a la experiencia universitaria.

Los resultados presentados en esta oportunidad corresponden a la primera etapa del proyecto, la cual consistió en la realización de encuestas on line a 468 ingresantes a fines de 2018. En la primera sección, se presenta una caracterización del grupo de ingresantes encuestados/as, considerando su composición en términos de identidades de género, edades, situación laboral, origen educacional y aspectos de las trayectorias educativas previas. La segunda sección, se centra en las razones de los/as encuestados/as para la elección de la UNPAZ y, mediante el análisis de preguntas de respuesta abierta, se ahonda acerca de las motivaciones que los llevaron a seguir una carrera universitaria.

Fundamentación del problema

Durante la década de 1990 se crearon en Argentina 10 nuevas universidades nacionales –que se sumaron a las 28 preexistentes-, y luego otras 15 entre 2003 y 2014, principalmente en lugares donde no existía oferta anteriormente. Del total de las 25 nuevas universidades creadas en esos años, 12 se localizaron en el conurbano bonaerense. Se trata de universidades que surgieron con un propósito de ruptura del modelo reformista de las universidades públicas tradicionales (Mollis, 2007),



permitiendo el acceso de nuevos sectores sociales a la universidad. A partir del reconocimiento de variables socioeconómicas, sociodemográficas y socioculturales que inciden en las trayectorias de los/as estudiantes (Marquina, 2011) es que se asume en estas instituciones el desafío y compromiso de lograr su permanencia, más allá del acceso al nivel. De ahí que estas instituciones promuevan variadas iniciativas para la inclusión educativa: cursos de nivelación², programas de tutorías, becas de ayuda económica, fortalecimiento de los métodos de enseñanza y promoción de un fuerte compromiso docente.

La contundencia de la ampliación del acceso a la educación universitaria en Argentina se evidencia en el incremento de la población con estudios universitarios completos - que pasó del 5% en 2001 al 7% en 2010, según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas³-, así como en el aumento del 50% de la matrícula universitaria en carreras de pregrado y grado entre los años 2000 y 2017 (de 1.338.981 a 2.005.152; Secretaría de Políticas Universitarias; 2014, 2018). Si bien este aumento se debió en parte a un importante crecimiento del sector privado, fue notable dentro del sector estatal (39%). En el caso de la UNPAZ, creada en 2012, contaba inicialmente con 3.090 alumnos, alcanzando en 2019 a cerca de 16.000.

En un análisis integrado de toda la producción científica sobre rendimiento académico y abandono en las universidades nacionales (García de Fanelli, 2014, 2012) se ha confirmado la relevancia explicativa de factores individuales y del entorno familiar, centralmente vinculados con el capital cultural y social de los estudiantes (especialmente la formación académica previa y la educación de los padres), el género (mejor rendimiento las mujeres) y la actividad económica de los alumnos. Se trata de aspectos que impactan sobre el rendimiento académico en el primer año, siendo éste, a su vez, un buen predictor del éxito posterior

(García de Fanelli, 2014). No obstante, señala García de Fanelli que son pocas las investigaciones que profundizan acerca del impacto sobre el rendimiento y el abandono de aspectos organizacionales como la duración y flexibilidad de los planes de estudio, las políticas de becas, las tecnologías pedagógicas o la cultura organizacional. Si bien el material relevado hasta el momento en el marco de esta investigación no permite ahondar aún acerca de cómo esos aspectos van permeando las trayectorias académicas de los/as estudiantes, sí habilita una primera caracterización de los/as ingresantes, la cual podrá ser de utilidad como línea de base para futuras indagaciones de carácter longitudinal.



Los resultados que aquí se presentan aportan entonces una descripción general de los/as ingresantes a la UNPAZ, y anticipan algunas profundizaciones cualitativas a través del análisis de preguntas de respuesta abierta referidas a las motivaciones para seguir una carrera universitaria.

Metodología

El relevamiento de la información durante la primera etapa del proyecto se realizó mediante una encuesta on-line a ingresantes a fines de 2018⁴. Se trataba de estudiantes que habían culminado el Ciclo de Inicio Universitario (CIU) durante el primer cuatrimestre de 2018 y se habían inscripto a las primeras materias de diferentes carreras al inicio del segundo cuatrimestre. Se recibieron 468 respuestas en total, obteniéndose una distribución por departamento similar a la proveniente de los registros de la universidad: 59% estudiantes en carreras de Ciencias de la Salud y el Deporte (frente al 60% registrado por la Secretaría Académica), 34% dentro de las Ciencias Jurídicas y Sociales (vs. 28%) y 8% dentro del Departamento de Economía, Producción e Innovación Tecnológica (vs. 11%).

Desde el punto de vista metodológico, se asume que posiblemente la tasa de respuesta guarde alguna relación con los atributos de los/as ingresantes. Podría ser, por ejemplo, que las posibilidades de respuesta guardaran relación con la disponibilidad de tiempo para hacerlo –diferencial entre estudiantes de acuerdo a sus ocupaciones y responsabilidades familiares- así como con la disponibilidad de celular y/ o computadora y de conectividad a Internet. Es decir, desde el punto de vista técnico, se trata de una muestra que, si bien se asemeja bastante al universo de referencia en términos de su composición por departamentos, no sería probabilística.

El instrumento contó tanto con preguntas cerradas como abiertas. Estas últimas requirieron de un proceso de codificación y construcción de categorías clasificatorias más agregadas. De este modo, se pudo recabar material “cualitativo” a gran escala, de gran utilidad para pensar el diseño de los instrumentos y propiciar una mejor selección de casos de estudio para las indagaciones cualitativas previstas en la segunda etapa.

Resultados y discusión

1. ¿Cómo son los/as ingresantes a las carreras de la UNPAZ?

La muestra estuvo conformada por un 71% de mujeres, un 26% de varones y un 0,4% de personas que se identificaron con otras identidades de género⁵. La alta presencia femenina es un rasgo de las universidades argentinas y, en el caso de la UNPAZ, la proporción de mujeres resulta más elevada⁶.



Por otra parte, la edad promedio de los/as ingresantes encuestados resultó de 29 años; y la mediana, de 25 años (esto significa que solo la mitad de los/as ingresantes tenía hasta dicha edad). Es decir que, quienes ingresan a la UNPAZ no son únicamente ni mayoritariamente jóvenes recién egresados del nivel secundario (Langer, 2018). Por el contrario, resulta muy significativa la proporción de personas de mayor edad que se acercan a la universidad, teniendo ahora la oportunidad de contar con una oferta próxima y variada de carreras en José C. Paz.

De cada 4 ingresantes encuestados/as, 3 vivían a más de 40 cuadras de distancia de la universidad y cerca de un 20% en un radio de entre 20 y 40 cuadras. Solo el 6% se domiciliaba a menos de 20 cuadras. Esto marca una pauta respecto de la extensión del área de influencia de la universidad, no circunscripta únicamente al contexto local más próximo. Es decir, que la UNPAZ recibe no solo a estudiantes de las zonas más próximas sino también a personas que viven en barrios más alejados y que están dispuestas a afrontar gastos y tiempos de traslado.

Cerca de la mitad de los/as ingresantes encuestados/as (47%) trabajaba al momento de la encuesta, porcentaje que se elevaba al 60% entre los varones y disminuía al 43% entre las mujeres. Si bien dentro del grupo que trabajaba había una mayor presencia relativa de varones (33% vs. 19%), cerca de 2 de cada 3 de estos ingresantes (64%) eran mujeres. Es decir que, si bien quedan sugeridos ciertos matices que responderían a diferenciaciones de género en cuanto a la distribución de actividades productivas en el mercado laboral y reproductivas en el ámbito doméstico, la presencia de mujeres en la universidad resulta significativa, más allá de la condición de actividad.

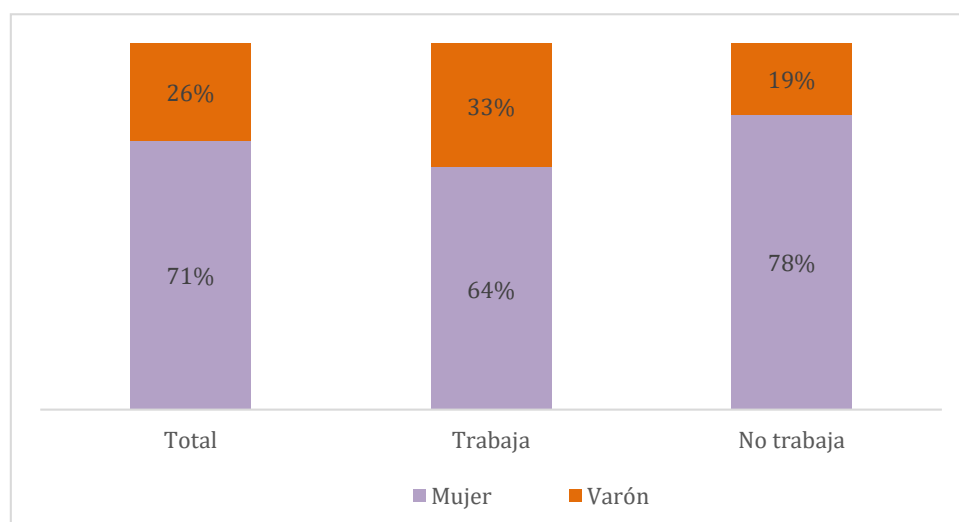


Gráfico 1. Ingresantes encuestados/as por género según realización de un trabajo (en %)
Fuente: Encuesta a ingresantes 2018, UNPAZ.



Del total de ingresantes, el 10% se desempeñaba como asalariado/a calificado/a y el 9% como trabajador/a no calificado/a (excluyendo servicio doméstico), a lo cual se sumaba otro 6% en el servicio doméstico (mujeres en su mayoría)⁷. En menor medida, otros/as ingresantes se identificaron como técnicos/as (5%), cuentapropistas calificados/as en oficios (3%), profesionales (3%), así como asalariados/as calificados/as en la construcción, la industria y el transporte (2%). Otro 2% realiza actividades laborales sin una ocupación regular definida (2%). Estos resultados dan cuenta entonces de un abanico muy variado de categorías ocupacionales de los/as ingresantes que trabajan.

Un aspecto central en la caracterización de la población de ingresantes se vincula con el origen educacional materno y paterno, lo cual evidencia la importancia del acceso a la universidad como parte de procesos de ampliación de derechos y de movilidad educacional ascendente. El Gráfico 2 muestra que la mitad de los/as encuestados/as tenía un origen educacional bajo (hasta el nivel primario completo) tanto por vía materna (50%) como paterna (51%). A esto se suman proporciones similares de ingresantes cuyas madres y padres llegaron a la escuela secundaria sin alcanzar a finalizar dicho nivel (17% en ambos casos). Poco más de 1 de cada 10 encuestados/as tenía un origen educacional correspondiente a secundaria completa (13% materno y 14% paterno). En mucha menor medida, los orígenes educacionales resultaban más elevados: 6% y 3% de madres y padres con superior o universitario incompleto, y 11% y 4% con dicho nivel completo.

Los orígenes educacionales señalados adquieren matices según las carreras cursadas. A modo de ejemplo, el origen educacional materno más bajo (hasta primaria completa) se eleva entre los/as ingresantes de Abogacía (64%) y Enfermería (53%) y disminuye en Educación Física (46%) y Administración (29%).

Lo más importante para resaltar es que, en conjunto, se observa que 8 de cada 10 de los/as ingresantes encuestados/as eran la primera generación en acceder a la universidad al considerar los orígenes educacionales materno y paterno. Se trata de un resultado que plantea entonces la vitalidad de la presencia de una universidad pública y gratuita para la ampliación de derechos en materia de acceso a la educación universitaria en el territorio del conurbano bonaerense.

En cuanto a las trayectorias educativas de los/as encuestados/as, se observa que un 31% había finalizado sus estudios secundarios antes de 2010 y el 28% entre 2010 y 2015. No obstante, poco más de un tercio había egresado más recientemente (11% en 2016 y 25% en 2017). Es decir que, nuevamente, se constata la diferenciación entre dos



situaciones: la transición directa desde la secundaria a la universidad (entre los/as más jóvenes) y el compás de espera entre aquellos estudiantes de mayor edad (de hecho, el 25% había cursado anteriormente en otra universidad o instituto terciario sin llegar a recibirse).

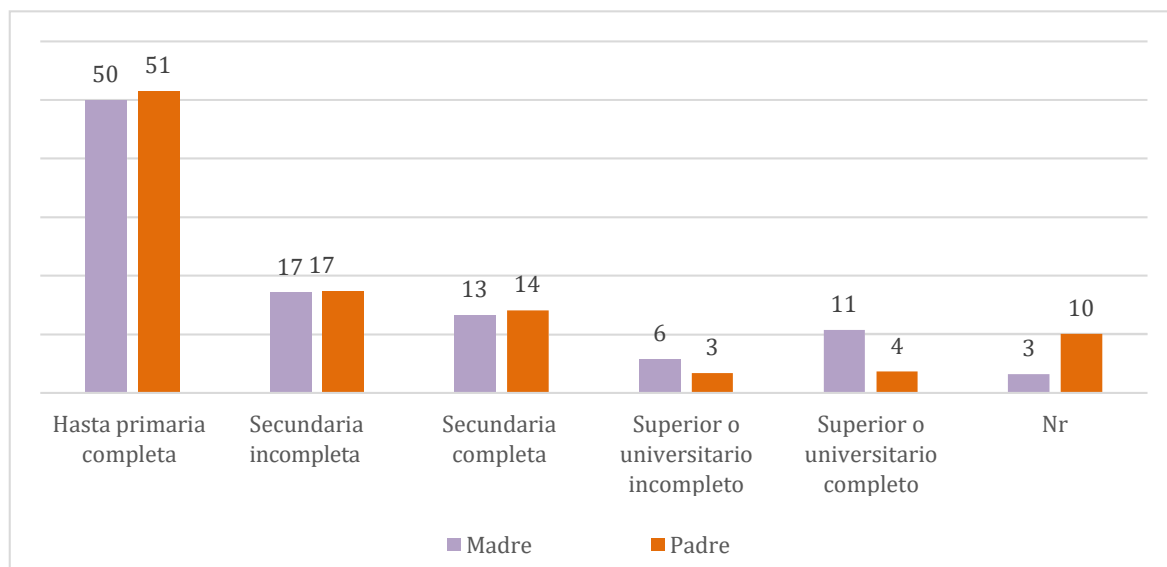


Gráfico 2. Ingresantes encuestados/as por nivel educativo materno y paterno (en %)
Fuente: Encuesta a ingresantes 2018, UNPAZ.

Si bien 7 de cada 10 estudiantes había realizado sus estudios secundarios en una escuela secundaria común, el 21% había culminado dicho nivel en circuitos alternativos (11% a través del plan FinEs y 10% en una escuela para Adultos). Esto último plantea la importancia de las políticas de terminalidad de la secundaria como parte del conjunto de condiciones que amplían las posibilidades de acceso a la universidad. En ese marco, cabe mencionar las líneas de articulación con el nivel secundario promovidas desde la UNPAZ, las cuales abarcan: el trabajo conjunto entre las áreas de orientación vocacional de la universidad y los Equipos de Orientación Educativa de las escuelas, la vinculación institucional con las inspecciones de los distritos escolares cercanos, así como el diseño e implementación de propuestas de formación continua para docentes del último año de la escuela secundaria. A esto se suma, en articulación con la Dirección de Adultos de la provincia de Buenos Aires, el plan “FinEs Terminalidad de Secundaria para ingresantes universitarios”, que permite que los ingresantes a las carreras puedan cursar tutorías y rendir materias previas del nivel secundario en forma paralela a las clases en la universidad⁹.



2. Motivaciones para estudiar y perspectivas en torno a la universidad

Como se ha señalado, uno de los propósitos de la encuesta realizada consistió en explorar las motivaciones de los/as ingresantes para seguir una carrera y para hacerlo en la UNPAZ. En primer lugar, cabe resaltar que el carácter público de la universidad y la cercanía figuraron entre las motivaciones prevaletes entre los/as encuestados/as para haberse decidido a estudiar en la UNPAZ. Estas opciones de respuesta múltiple fueron elegidas por el 72% y el 71% de los/as ingresantes encuestados/as (ver Cuadro 3 del Anexo de Cuadros), dando cuenta de aspectos clave para garantizar una mayor accesibilidad a la universidad.

Otros motivos de elección significativos se vinculan con la oferta de carreras específicas y con recomendaciones de familiares o conocidos que ya estudiaban en la universidad (26% en ambos casos). A la vez, otras menciones también refirieron al sistema de ingreso (14%) y al prestigio académico (13%).

Por otra parte, en la encuesta se incluyó además una pregunta de respuesta abierta que indagaba acerca de lo que había motivado la decisión de seguir una carrera universitaria⁹. En el Gráfico 3 se presenta el resultado del procesamiento de las 505 respuestas brindadas, clasificadas en torno a una serie de temas: el crecimiento o progreso personal (15% de los/as estudiantes), el tener un mejor futuro (12%), mejorar la situación económica y laboral (12%) y cumplir un sueño o alcanzar una meta (10%). En este sentido, el seguir una carrera universitaria se asocia de manera prevaletes con la idea de un mejor futuro tanto personal, económico como laboral. También emergen entre las motivaciones la atracción por alguna carrera en particular (10%) y el llegar a ser profesional (9%), respuestas que apuntan más específicamente a los propósitos formativos de la universidad.

Aunque en menor medida, otras respuestas se centraron en tener ganas de aprender o sentir gusto por el estudio (8%), poder trabajar en algo que guste (7%), alcanzar un título universitario (6%), poder realizar una contribución a la sociedad, al país o al mundo (4%), así como la cercanía y los horarios (4%). A esto se suma el incentivo o insistencia familiar (3%), la relación con una experiencia laboral actual o pasada (2%) y el interés despertado al cursar el Ciclo de Inicio Universitario (2%).



Gráfico 3. Motivos para seguir una carrera universitaria (en %)

Fuente: Encuesta a ingresantes 2018, UNPAZLas motivaciones presentaron algunos matices al considerar la identidad de género y la edad. Las respuestas de los varones, por ejemplo, tendieron a concentrarse en mayor medida en torno a la mejora de la situación económica y laboral (15% vs. 7% de las mujeres) y las ganas de aprender (14% vs. 7%), mientras que las mujeres se inclinaron levemente más por motivos como llegar a ser profesionales (10% vs. 6% de varones), la atracción por una carrera en particular (10% vs. 7%) y el crecimiento o progreso personal (19% vs. 14%).

En cuanto a la influencia de la edad en las respuestas, los más jóvenes se inclinaron en mayor medida por la motivación de “tener un mejor futuro” (19% de estudiantes de 18 a 20 años), mientras que para las personas de mayor edad una motivación de peso era cumplir con un sueño o alcanzar una meta (16% de encuestados de 31 a 40 años y 26% de más de 40 años de edad). El crecimiento o progreso personal estuvo entre las motivaciones de los mayores de 20 años (con porcentajes superiores al 20%), a diferencia de los más jóvenes (solo 8%). En este sentido, resulta evidente que la presencia de la universidad en el territorio ha brindado la posibilidad a los no tan jóvenes de concretar planes quizás postergados o inaccesibles tiempo atrás. De ese modo, mientras que entre los más jóvenes prevalece la idea de un mejor futuro, entre los/as ingresantes de mayor edad emergen en mayor medida las ideas de poder cumplir un sueño y de un plan de realización y progreso personal.

Las indagaciones cualitativas previstas para la segunda etapa del proyecto, permitirán ahondar acerca de las perspectivas de los/as estudiantes en torno a la universidad que, a por lo menos un año del ingreso, seguramente se hallen permeadas por las reconfiguraciones identitarias que surgen del recorrido por la universidad Pierella



(2011)¹⁰.

Reflexiones finales

La UNPAZ fue creada en 2009, como parte de una segunda oleada de creación de universidades en el Conurbano bonaerense y en el marco de políticas orientadas a la ampliación de derechos en materia de acceso a la educación universitaria. Ubicada en el partido de José C. Paz, la UNPAZ ofrece 15 carreras de pregrado y grado y, año a año, recibe a cada vez más estudiantes. En el marco de un proyecto de investigación con sede en la universidad, este trabajo ha permitido describir a un conjunto de estudiantes ingresantes a las carreras, considerando aspectos sociodemográficos, laborales y académicos. A través de 468 encuestas realizadas a fines de 2018, se pudo recabar información valiosa para aproximarse al universo de aspirantes a la universidad y, de ese modo, poder trazar una caracterización de los/as ingresantes, teniendo a la vez la posibilidad de iniciar una exploración de sus motivaciones para la elección de la UNPAZ y el estudio de una carrera.

Algunos resultados destacados se vinculan con el predominio de mujeres entre los/as ingresantes, a lo cual se suma una composición heterogénea en términos etarios. Se trata entonces de una universidad a la que acceden tanto jóvenes recientemente egresados/as de la escuela secundaria como personas de más de 25 años que encuentran, en la actualidad, con la posibilidad de concretar un proyecto postergado o anteriormente inviable. A esto se suma la importancia de la universidad en una amplia área de influencia, evidente en las largas distancias recorridas por los/as ingresantes para llegar a estudiar.

La importancia de la universidad en materia de ampliación de derechos se hace evidente en una composición social variada. En primer lugar, la mitad de los/as ingresantes encuestados/as son trabajadores/as en un abanico amplio de posiciones o categorías ocupacionales. En este sentido, la cercanía y el carácter público y gratuito de la universidad parecen alentar a diversos públicos a emprender el proyecto de estudiar en la universidad. A la vez, el inicio de una carrera expresa un movimiento educacional ascendente para muchas familias y, nuevamente, una ampliación de derechos: 8 de cada 10 encuestados/as son primera generación en acceder a la universidad al considerar el origen educacional paterno y materno (que alcanzan al nivel primario completo de manera predominante).

Que se trate de una universidad pública y accesible aparece entre las motivaciones más relevantes para elegir estudiar en la UNPAZ. Y en cuanto a las motivaciones para seguir



una carrera, emergen sentidos ligados a la búsqueda de un mejor futuro económico, laboral y personal -principalmente entre los/as más jóvenes- así como al interés por una carrera y por llegar a ser profesional. Entre los/as ingresantes de mayor edad, la universidad representa la posibilidad de progreso personal y de cumplir un viejo sueño. Se trata de sentidos que ilustran entonces de qué modo la presencia de una universidad pública y gratuita en el territorio resulta decisiva en la creación de horizontes de futuro y la construcción de proyectos de vida sobre la base de una ampliación de derechos.

Notas

1 José C. Paz se creó en 1994 cuando el entonces partido de General Sarmiento fue subdividido en tres nuevos municipios. Está conformado por 75 barrios con predominio de casas bajas y solo la mitad de sus calles se hallan asfaltadas. De acuerdo con Newman (2018), se trata de una zona con escaso desarrollo industrial y gran parte de su fuerza laboral -conformada principalmente por obreros/as y empleados informales- se desplaza cotidianamente a otros municipios para trabajar. Al momento del último censo poblacional en 2010, los indicadores de pobreza, educación, salud y vivienda mostraban una situación desfavorable de este municipio con respecto al resto del Gran Buenos Aires (Newman, 2018).

2 Mucho se ha estudiado acerca de cómo prevenir el abandono en los cursos de ingreso y en los primeros años de las carreras (Gorostiaga, Lastra y Britos, 2017; Villanueva, 2015, Marquina, 2011; Parrino, 2010; Ezcurra, 2007; Gessaghi y Llinás, 2005). Las universidades del conurbano han introducido cursos preuniversitarios que, como el Ciclo de Inicio Universitario (CIU) en la UNPAZ, se orientan a nivelar conocimientos y a promover la inmersión en la vida universitaria.

3 En términos absolutos el incremento implicó que 787.662 personas más alcanzaran el nivel universitario completo durante ese período (ver Sverdlick y Austral, 2013).

4 Actualmente, se está desarrollando el trabajo de campo previsto para la segunda etapa del proyecto, el cual consiste en la realización de entrevistas y talleres con estudiantes.

5 Por razones de espacio, los resultados se presentan de manera resumida en los Cuadros 1 y 2 del Anexo.

6 De acuerdo con el Anuario de Estadísticas Universitarias 2014, el 66% de los estudiantes de pregrado y grado de la UNPAZ eran mujeres, porcentaje superior al 57% registrado para el total de universidades nacionales.

7 En el Cuadro 2 del Anexo de Cuadros se presenta el listado de ocupaciones incluido en cada categoría.



8 En 2019 participaron alrededor de 220 estudiantes que habían quedado fuera del sistema y que de ahora en más podrán ingresar a la universidad. Ver <https://bit.ly/36gBWT8>

9 Las respuestas brindadas por los/as encuestados/as (en muchos casos, más de una) fueron codificadas y agrupadas en las grandes categorías que se presentan aquí.

10 En este sentido, se trata de considerar el espacio universitario como una instancia de producción de subjetividades y de experiencias culturales: el encuentro con nuevas amistades, profesores, concepciones e ideologías interrumpe una cierta tradición (cognitiva, afectiva, ética y estética) e inaugura nuevas formas de entender la sociedad y de relacionarse con otros/as (Pierella, 2011, p.41).



Anexo 1

Variable	Categorías	% sobre 468 ingresantes	
Identidad de género	Mujer	70,7	
	Varón	25,6	
	Otrx	0,4	
	Nr	3,2	
Distancia del domicilio a la universidad	A 20-40 cuadras	19	
	A más de 40 cuadras	75	
	A menos de 20 cuadras	6	
	Nr	1	
Actividad laboral	Trabaja	47	
	No trabaja	52	
	Nr	1	
Actividad laboral	Mujeres	Trabaja	43
		No trabaja	57
		Nr	0
	Varones	Trabaja	60
		No trabaja	39
		Nr	2
Categoría ocupacional	Asalariado/a calificado/a	10	
	Trabajador/a no calificado/a (excluido servicio doméstico)	9	
	Trabajador/a en el servicio doméstico	6	
	Técnico/a	5	
	Cuentapropia calificado/a (oficios)	3	
	Profesional	3	
	Asalariado/a calificado/a en la construcción, la industria y el transporte	2	
	Actividades laborales varias sin una ocupación regular definida	2	
	Otro	7	
	No trabaja/ nr	53	
	Máximo nivel educativo alcanzado por la madre	Hasta primaria completa	50
Secundaria incompleta		17	
Secundaria completa		13	
Superior o universitario incompleto		6	
Superior o universitario completo		11	
Nr		3	
Máximo nivel educativo alcanzado por el padre	Hasta primaria completa	51	
	Secundaria incompleta	17	
	Secundaria completa	14	
	Superior o universitario incompleto	3	
	Superior o universitario completo	4	
	Nr	10	
Año de finalización del nivel secundario	Antes de 2010	31	
	Entre 2010 y 2015	28	
	En 2016	11	
	En 2017	25	
	Otros (este año, Artículo 7º, nr)	4	
Tipo de institución/ programa de finalización de estudios secundarios	En una escuela secundaria común	70	
	Con el plan FinES	11	
	En una escuela de Adultos	10	
	En una escuela técnica	6	
	No terminé la secundaria	2	
	Nr	1	
Total		100	

Cuadro 1. Distribución de ingresantes según diversos atributos (en %)

Fuente: Encuesta a ingresantes 2018, UNPAZ.



Categoría ocupacional	Ocupaciones
Asalariado/a calificado/a en la administración, las ventas y los servicios	Empleado/a, administrativo/a, empleado/a de comercio, asistente contable. Cajero/a. Cocinero/a. Vigilante. Suboficial de Policía y FFAA. Cuidador/a domiciliario gerontológico
Trabajador/a no calificado/a (excluido servicio doméstico)	Changarín, peón, jornalero, cuidador/a, repositor/a, mozo/a, limpieza, maestranza, cadete, aprendiz, vendedor/a ambulante, cartonero/a
Trabajador/a en el servicio doméstico	Empleada/o doméstica/o, niñera/o, lavandero/a, planchadora, jardinero/a
Técnico/a y cuadros similares	Enfermero, docente no universitario, profesor particular. Jefe se sección, supervisor. Técnico en electrónica. Gestor viajante. Oficial de Policía y FFAA
Cuentapropia calificado (oficios)	Albañil, pintor, plomero, electricista, gasista, carpintero, artesano/a, zapatero/a, mecánico/a, taxista, remisero/a, camionero/a, carnicero/a, verdulero/a, kiosco
Profesional	Ingeniero/a, médico/a, farmacéutico/a, contador/a, abogado/a, arquitecto/a, psicólogo/a, odontólogo/a. Consultor/a. Profesor/a universitario/a
Asalariado/a calificado/a en la construcción, la industria y el transporte	Operario/a fabril, tornero/a, soldador/a, armador/a, hilandero/a, costurero/a, maquinista, conductor/a, chofer, motoquero
Actividades laborales varias sin una ocupación regular definida	-
Rentista	-

Cuadro 2. Listado de ocupaciones por categoría ocupacional

Porque es una universidad pública	72
Por cercanía	71
Porque es la única universidad en la que se dicta la carrera que elegí	26
Por un familiar/ conocido que estudia en la universidad	26
Por el sistema de ingreso	14
Por el prestigio académico	13
Por recomendación de conocidos del barrio	9
Por recomendación de un docente	6
Por recomendación del ámbito laboral	5
Otros motivos	5
Por información en los medios de difusión	3

Cuadro 3. Principales motivos de elección de la UNPAZ (en %; respuesta múltiple)
Fuente: Encuesta a ingresantes 2018, UNPAZ.



Referencias bibliográficas

- Ezcurra, A. M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Pró-Reitoria de Graduação da USP.
- García de Fanelli, A. M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, (8), 9-38.
- García de Fanelli, A. (2012). Abandono y rendimiento académico en las universidades nacionales argentinas: un análisis integrador de la producción científica. En XXX Internacional Congreso of the Latin American Studies Association.
- Gessaghi, V., & Llinas, P. (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior*. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.
- Gorostiaga, J., Lastra, K. y Britos, S. (2017). Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en universidades argentinas: un análisis de cuatro instituciones del conurbano bonaerense. *Páginas de Educación*, 10(1), 151-173.
- Langer, A. (2018) Demandas, territorio y apropiación social del conocimiento en las nuevas universidades del Conurbano bonaerense Ampliación de su estudio en relación a las actividades de investigación y transferencia. En M. Benente (Comp.) *La universidad se pinta de pueblo. Educación Superior, democracia y derechos humanos*. José C. Paz: EDUNPAZ.
- Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los 90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En N. Gluz (Comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento, 63-86.
- Mollis, M. (2007). La educación superior en Argentina: balance de una década. *Revista de la educación superior*, 36(142), 69-85.
- Newman, D. (2018). Estructura socioproductiva del Municipio de José C. Paz. Entre la vulnerabilidad social y la desindustrialización. En N. Goren y P. Isacovich (Comps.) *El trabajo en el Conurbano Bonaerense. Actores, instituciones, sentidos*. José C. Paz: EDUNPAZ.
- Parrino, M. C. (2010). *Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros*. Ponencia presentada en X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina.



Pierella, M. (2011). El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista Argentina de Educación Superior*, 3(3), 26-48.

Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (2014). Anuario de Estadísticas Universitarias. Buenos Aires: autor.

Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2018). Síntesis de Información. Estadísticas Universitarias. Buenos Aires: autor.

Sverdlick, I. y Austral, R. (2013) "Derecho a la educación y situación educativa de la población en Argentina. Una mirada panorámica en base a los censos 2001 y 2010", *Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC)*. Número 4, pp. 83-102. ISSN 1853-3744.

Villanueva, E. (2015) "Nuevas universidades para nuevas generaciones: el desafío de la masividad, la inclusión y la calidad. Una revisión de la modalidad del ingreso en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, en Argentina". *Revista Argentina de Educación Superior*. Año 7. Número 11



Quem entrou, quer ficar: a insuficiência do programa de permanência para ingressantes das cotas nas universidades federais do Brasil.

Leonardo Barbosa e Silva¹

Resumen

Desde 2013, o Brasil implementou em suas universidades federais as reservas de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, com renda de até um salário mínimo e meio e, mais recentemente, com deficiência. Este público é portador de inúmeras vulnerabilidades e, por conseguinte, requerente de políticas de permanência ou de assistência estudantil capazes de dirimir as dificuldades provenientes da condição social. Este trabalho objetiva avaliar a cobertura das políticas de assistência estudantil para estudantes ingressantes por cotas nas universidades federais do Brasil para descobrir se são ou não suficientes para atender o contingente que entrou e que agora quer permanecer. Serão analisados os bancos de dados do Censo da Educação Superior gerados pelo INEP. Para tanto, será utilizado software estatístico para frequências absolutas e relativas, tabulações cruzadas e testes de correlação. Os resultados têm apontado que a expansão e democratização do acesso ao ensino superior federal, além de alterar sensivelmente o perfil demográfico do corpo estudantil, trouxe para as instituições um desafio ainda distante de ser superado: garantir a permanência dos grupos mais vulneráveis. Caso o desafio não seja vencido, há enormes ameaças de que a democratização do acesso seja frustrada e as universidades voltem a se elitizar.

Palavras-chave

Ensino Superior; Cotas; Desigualdades sociais; Assistência Estudantil; Políticas Públicas.

Introducción

As legislaturas nacionais, desde a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) até hoje, têm consolidado e clarificado o direito à educação. No estrito campo da letra jurídica, fora elevado à condição de cláusula pétrea e designou-se seu alcance e suas responsabilidades quando se asseverou, no artigo 205, tratar-se de um direito de todos e um dever do Estado e da família. Ainda que alguma controvérsia possa existir sobre



qual o nível de ensino a que a Constituição se referia, o Estatuto da Juventude (Lei Federal nº 12.852/2013) parece dirimir as dúvidas quando assevera, em seu art. 8º, que:

O jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição (Brasil, 2013).

Uma vez admitido como direito o acesso à educação superior, o olhar volta-se para as condições necessárias para o seu exercício, estas manifestas no artigo 206 da Carta e, não obstante a importância da totalidade dos incisos, para os interesses deste trabalho merecerá destaque exclusivamente aquele que impõe a igualdade nas condições de acesso e de permanência. Essas mesmas condições são revisitadas no Estatuto da Juventude, pois lá se lê em seu art. 13º que

As escolas e as universidades deverão formular e implementar medidas de democratização do acesso e permanência, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para os jovens estudantes (Brasil, 2013).

Parece claro ao processo legislativo recente que as políticas de democratização do acesso devem caminhar, *pari passu*, com as políticas de permanência, umas garantindo a existência das outras. Este caminho compartilhado também é nítido na última versão do Plano Nacional de Educação, em sua meta 12.5, na qual se lê que se objetiva

ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários (...) do FIES (...), na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (Brasil, 2014).

Isto posto, não resta dúvida de que os institutos supracitados partem do reconhecimento de que a sociedade brasileira é marcada por feições desiguais que devem ser combatidas pela ação estatal, mais especificamente por políticas públicas. Deste modo, quanto a Carta Magna de 1988 exige que as condições de acesso sejam igualitárias, parece ter sido interesse da casa legislativa constituinte que as condições sociais não imprimam suas marcas de exclusão e não impeçam que estudantes vulneráveis sejam privados do ingresso.

Para perseguir o tal interesse e diante da flagrante desigualdade de acesso representada pelos mecanismos de ingresso convencionais, se promulgou a Lei Federal



nº 12.711/2012, conhecida como lei de cotas (Brasil, 2012). O corpo da lei estabelece que da totalidade das vagas oferecidas pelas IFES, cinquenta por cento seriam destinadas a estudantes que comprovassem uma trajetória exclusivamente vinculada à escola pública durante seu ensino médio. A outra metade das vagas seriam endereçadas ao público em geral e denominado de ampla concorrência.

Daquela fração de oriundos (as) de escolas públicas se reservaria cinquenta por cento das vagas para quem comprovasse encontrar-se em uma faixa de renda mensal familiar per capita de até um salário mínimo e meio e outros cinquenta por cento para quem estivesse fora deste recorte. Todavia, em ambas metades, ter-se-ia a distribuição de vagas conforme a composição demográfica e racial da unidade da federação em que se encontra a instituição, contemplando pretos, pardos e indígenas. Em reforma recente, a Lei 12.711/2012 fora emendada, incluindo também a reserva para pessoas com deficiência.

Em estudo realizado um ano após a promulgação da lei, o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA-UERJ) atesta que o caráter inclusivo da nova legislação é incontestável. Propondo uma razão entre o percentual de cotas estabelecidas nas universidades das várias regiões do país e a proporção de estudantes pretos e pardos em cada uma das instituições, o grupo criou um índice de Inclusão Racial. Para este índice, quanto mais o valor se aproximar de 1, mais significativa é a inclusão. Em 2012, as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul apresentavam índices de Inclusão Racial nas respectivas ordens de 0,18, 0,19, 0,14, 0,09 e 0,48. No ano de 2014, já com a vigência da Lei de cotas, os índices avançaram para os patamares, também respectivamente, de 0,37, 0,38, 0,44, 0,47 e 0,70 (Cavalhares, Feres Júnior, & Daflon, 2013).

Da mesma forma, são igualmente fortes as constatações das últimas duas versões da Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Instituições Federais de Ensino Superior. Ambas atestam que o perfil discente das IFES se alterou profundamente, caminhando para um público cada vez mais popular e negro. Enquanto mais da metade dos (as) estudantes vive com até um salário mínimo de renda per capita familiar mensal, ou mais de 70% com o que seria o recorte de renda para ser incluído no público alvo do PNAES (1,5 salário mínimo), 51,2% dos (as) discentes se autodeclara negro.

Diante da novidade da composição demográfica das IFES, cabe a pergunta sobre as condições de permanência deste público. Desde 2013, o Brasil implementou em suas



universidades federais as reservas de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, com renda de até um salário mínimo e meio e, mais recentemente, com deficiência. Este público é portador de inúmeras vulnerabilidades e, por conseguinte, requerente de políticas de permanência ou de assistência estudantil capazes de dirimir as dificuldades provenientes da condição social. Este trabalho objetiva justamente avaliar a cobertura das políticas de assistência estudantil para estudantes ingressantes por cotas nas universidades federais do Brasil para descobrir se são ou não suficientes para atender o contingente que entrou e que agora quer permanecer.

Os resultados têm apontado que a expansão e democratização do acesso ao ensino superior federal, além de alterar sensivelmente o perfil demográfico do corpo estudantil, trouxe para as instituições um desafio ainda distante de ser superado: garantir a permanência dos grupos mais vulneráveis. Hoje a cobertura do chamado “Apoio Social” não atinge 40% dos (as) ingressantes cotistas mais vulneráveis, deixando sem proteção social a maioria deste novo público. Caso o desafio não seja vencido, há enormes ameaças de que a democratização do acesso seja frustrada e as universidades voltem a se elitizar.

Fundamentación del problema

Tomando por base o que sugere o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos e Estudantis, pode-se compreender a política de assistência estudantil como sendo

um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (FONAPRACE/ANDIFES; PROEX/UFU, 2012).

Deste modo, e antes de tudo, a política de assistência estudantil seria composta por princípios e diretrizes para ações. Tal como foi definida, no Brasil, nunca houve uma política nacional de assistência estudantil, consolidada num marco legal qualquer, somente um programa, não obstante haja projetos de lei em tramitação para este fim. Desde as primeiras ações neste campo, no ano de 1928 (Carvalho, 2013), até o presente, o único documento nacional que orienta as políticas de permanência é o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) inaugurado pela Portaria MEC nº 37/2007 (Brasil, 2007) e consolidado pelo Decreto nº 7.234/2010 (Brasil, 2010).



Deste modo, não haveria razão para tratarmos de uma política de assistência estudantil, mas de ações dentro de um programa. Caso houvesse, tal como define o FONAPRACE, ela se destinaria a garantir acesso, permanência e conclusão de cursos de graduação. Numa leitura estrita das finalidades a que se reserva a política, o acesso aos cursos de graduação deveria implicar intervenções nos mecanismos de ingresso ao ensino superior. Hoje, tal como se encontram os órgãos gestores das ações de assistência estudantil, dificilmente eles são imbuídos destas responsabilidades, mas sim das ações depois do acesso, depois do ingresso.

Uma vez vinculado (a) à instituição, o (a) estudante passa a contar com a proteção social para que permaneça vinculado (a) e conclua seu curso. Logo, diferentemente de uma permanência infinita, há o compromisso expresso de que o curso seja concluído. Uma observação marginal, mas não irrelevante, deve se ater ao fato de que a destinação da Política de Assistência Estudantil recorta o público universitário e atribui foco exclusivo aos cursos de graduação. Seguramente influenciado pelo próprio texto do PNAES, a definição do fórum é restritiva e merece reflexão posterior para a institucionalização de uma política nacional.

Por fim, a definição original compromete a Assistência Estudantil com uma formação ampliada, com a produção do conhecimento, com a melhoria do desempenho acadêmico e com a qualidade de vida. Nitidamente atendida com o que prevê a Constituição Federal e a LDB quando ambas tratam da educação em geral e da educação superior em específico. No entanto, fica igualmente claro que tais compromissos se fazem a partir da constatação de que se vive em uma sociedade marcada pela desigualdade social cujas típicas privações de direitos operam também no ambiente universitário.

Quando se decide observar tal fenômeno das desigualdades sociais na educação superior federal, os ajustamentos se farão necessários para que a percepção da natureza da desigualdade, a detecção da população submetida e a formulação de políticas de reversão do quadro diagnosticado sejam precisas. Com efeito, parece ser adequado utilizar uma categoria cara ao campo científico e político do serviço social. Desde 2007, o Programa Nacional de Assistência Social (PNAES) instigou gestões universitárias a buscar captar as várias formas de privação ao direito à educação, que tem encaminhado a compreensão na direção de defini-las como vulnerabilidades. Um documento oficial que traz sua definição com bastante rigor e clareza é a Política Nacional de Assistência Social. Em que pesem as diferenças dos públicos para esta e



para o PNAES, a categoria vulnerabilidades têm sido compartilhada na prática. O entendimento passa pela

situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações étnicas, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras) (Brasil; Conselho Nacional de Assistência Social, 2004).

Pensada desta forma, se tomaria a vulnerabilidade como um ator importante na definição do acesso às oportunidades acadêmicas, do rendimento acadêmico, das condições de evasão e retenção, nos desejos de mobilidade, na inserção em programas e projetos, na formação qualificada, entre outras. Sobre e contra esta vulnerabilidade agiria a política de assistência estudantil, com vistas a uma permanência qualificada.

De forma geral, o programa prevê um leque de dez possíveis ações (alimentação, moradia, transporte, creche, cultura, saúde, esporte, inclusão digital, apoio pedagógico e acessibilidade) para proteção social de estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica, com foco em discentes oriundos de escolas públicas ou com renda per capita mensal familiar de até um salário mínimo e meio. Os recursos orçamentários que, originalmente, partiram de aproximadamente R\$ 125 milhões em 2008, atingiram seu pico em 2016 superando a marca de R\$ 1 bilhão.

Vários estudos têm comprovado que o PNAES se tornou uma importante ferramenta para que estudantes vulneráveis tenham acesso às oportunidades acadêmicas, permaneçam vinculados às instituições em que estão matriculados e concluam seus cursos (ASSIS, Sanabio, Magaldi, & Machado, 2013; Barbosa, 2017; Carvalho, 2013; N. C. D. Costa & Barbosa e Silva, 2018; S. G. Costa, 2010; Kowalski, 2012; Oliveira, 2016; Sanches, 2013; Vargas, 2011). Mais do que isto, se sua importância reside na garantia do direito à educação para a fração antes excluída do ensino universitário federal, pode-se tratar o PNAES como um programa essencial para o sucesso do processo de expansão e democratização do acesso das IFES. Na falha do programa, toda a novidade do perfil popular e negro estaria comprometida.

Por outro lado, o PNAES não foi o único programa inaugurado recentemente para fazer frente à democratização do acesso. Em 2013 o MEC editou a Portaria Normativa nº 389/2013 (MEC, 2013), cujo conteúdo instituiu o Programa Bolsa Permanência (PBP). Seu objetivo consistia em gerar a cobertura dos (as) discentes cotistas, especialmente indígenas e quilombolas, cujos perfis atendam à condição de renda per capita mensal



familiar de salário mínimo e meio, matriculados em cursos de carga horária mínima de 5 horas diárias e com integralização máxima de dois semestres de adiamento. Este programa atenderia, exclusivamente estudantes com vulnerabilidade de renda em cursos chamados “integrais”. Seu público-alvo, obviamente menor do que aquele estabelecido pelo PNAES, tinha um escopo que redundara na incapacidade de fazer frente às necessidades da democratização do acesso, todavia se somava às demais iniciativas no campo da política de permanência.

Não obstante a amplitude do escopo das ações de assistência estudantil previstas no PNAES, o Censo da Educação Superior (BRASIL/MEC/INEP, 2019) traz em seus registros somente uma parcela reduzida das ações. Enquanto no Programa Nacional são previstas ações de alimentação, moradia, transporte, cultura, saúde, esporte, apoio pedagógico, acessibilidade, creche e inclusão digital, o Censo restringe-se a contabilizar ações de “apoio alimentação”, “apoio moradia”, “apoio transporte”, material didático, bolsa trabalho e bolsa permanência. Todas as ações somadas, correspondem ao que o INEP denomina Apoio Social. Isto posto, pode-se tomar como ponto de partida a constatação de que aquilo que o Censo chama e contabiliza como Apoio Social corresponde a uma parcela das ações de assistência estudantil. Deste modo, descartada a identidade entre o alcance e o volume da assistência estudantil e do Apoio Social, resolveu-se nominá-los distintamente para efeito de análise.

Metodología

Para lograr êxito nesta pesquisa, optou-se por realizar uma pesquisa documental com análise da base de dados do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Anísio Teixeira (INEP) para os últimos cinco anos (2013 a 2017).

A base de dados fornece uma radiografia anual e censitária de todos discentes do ensino superior brasileiro. Para recortar o banco a fim de restringi-lo ao tamanho do objeto proposto, foram filtradas as informações para que as respostas fossem exclusivamente para universidades federais, notadamente cotejando dados de ingressantes via reserva de vagas (cotistas) e via ampla concorrência (não cotistas).

Para extrair o que se necessita, foi utilizado o programa estatístico SPSS (versão 25) a partir do qual se valeu de estatísticas descritivas, frequências simples e relativas, tendência central e dispersão, bem como testes de correlação.

Resultados y discusión

De acordo com último Censo da Educação Superior (INEP, 2018) com ano de referência 2017, estudantes que ingressaram nas IFES por meio de programas de reserva de



vagas somam 29% do público total, com suave predomínio do sexo feminino (50,40%). Além disto, percebe-se que sua participação é praticamente igual em atividades acadêmicas extraclasse (28,9%) em relação àqueles (as) que ingressaram sem reserva de vagas (29,0%). Tais atividades compreendem estágios, monitorias, práticas extensionistas e pesquisa.

Estas informações são suficientes para indicar que o percentual de cotistas nas IFES ainda está longe de atingir a metade do corpo discente. Mas, neste momento, não se poderia afirmar que ingressantes por reserva de vagas teriam um déficit de participação nas atividades reconhecidamente dedicadas à uma formação com mais qualidade.

Outra observação importante pode ser feita quando se discrimina o público ingressante por demanda universal e reserva de vagas de acordo com a situação acadêmica. Este critério distingue a condição do (a) discente em seis possibilidades: cursando, matrícula trancada, desvinculado de curso, transferido para curso de mesma IES, formado e falecido. Como os valores para falecimento são muito pequenos e não trazem contribuições para a reflexão que se pretende fazer, optou-se por omitir seu montante.

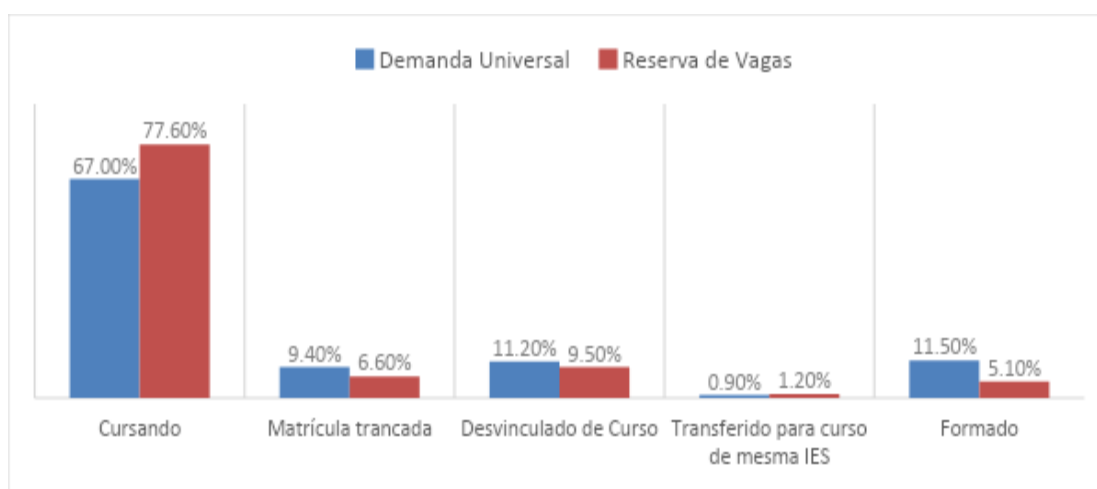


Gráfico 1. Percentual de estudantes ingressantes por reserva de vagas ou ampla concorrência conforme situação acadêmica – 2017

Fonte: Censo da Educação Superior. Elaboração própria.

Note-se que estudantes ingressantes por reserva de vagas são majoritários para as condições cursando e transferido para curso de mesma IES, mas minoritários para as condições matrícula trancada, desvinculado de curso e formado. Começando a análise pelo final, deve-se ponderar que os índices de diplomados não refletem ainda adequadamente a condição de cotistas quanto às formaturas. Uma vez que a implementação da Lei nº 12.711 se deu no ano de 2013, a primeira turma dos cursos



de quatro anos estaria formada ao final de 2017, justamente o ano referência para os dados do Censo. Todos os demais cursos, cujas durações extrapolam quatro anos, não poderiam ser avaliados. Isto posto, crê-se não ser viável estender conclusões acerca deste índice.

Por outro lado, parece importante perceber que para trancamentos e evasões, cotistas possuem menor participação. Ainda que seja cedo para grandes conclusões, é sintomático que dois importantes indicadores, que normalmente são associados negativamente ao desempenho acadêmico, não sejam majoritariamente representados por cotistas. Destarte, os dados parecem refutar o senso comum quando este manifesta receio quanto à possibilidade de as cotas reduzirem a qualidade da educação. A princípio não é o que se percebe por estes dois índices.

Por outro lado, a permanência de estudantes cotistas, dada a vulnerabilidade da qual são portadores, não está garantida. A permanência no ensino superior federal, não obstante sua gratuidade, requer um conjunto de recursos e estruturas sempre mais difíceis de se ter quanto maior for a condição vulnerável em que se encontra. Daí a importância de a assistência estudantil oferecer ações que garantam o gozo do direito à educação respeitando o princípio da igualdade constitucionalmente garantido.

Como já se anunciou anteriormente, aquilo que se chama de assistência estudantil é maior do que aquilo que o INEP registra como Apoio Social em seu Censo. Entretanto, partindo das informações contidas em sua base de dados, se buscará neste instante observar a cobertura do Apoio Social aos (às) estudantes cotistas das IFES.

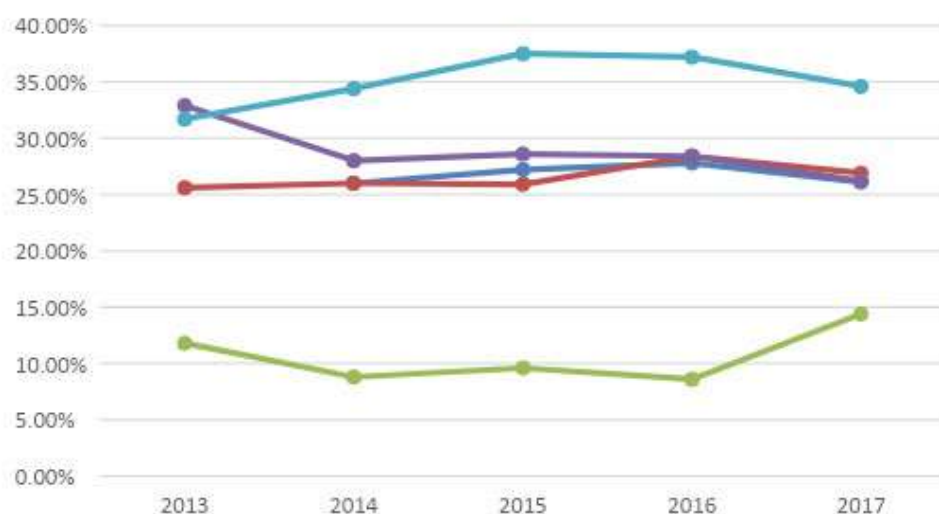


Gráfico 2. Cobertura das ações de Apoio Social sobre estudantes cotistas nas IFES - 2013 a 2017

Fonte: Censo da Educação Superior. Elaboração própria.



O Gráfico 2 destaca a cobertura das ações do Apoio Social para estudantes ingressantes pelas cotas em geral (cotistas), pela reserva de vagas por critério étnico racial para pretos, pardos e indígenas (PPI), pela reserva de vagas para pessoas com deficiência (PCD), pela reserva de vagas para estudantes originários (as) de escolas Públicas (Ensino Público) e pela reserva de vagas cujo critério seja a renda per capita mensal familiar (Renda).

A primeira importante constatação aponta para o fato de que para nenhuma categoria de reserva de vagas, a cobertura do Apoio Social chega aos 40% do público potencialmente demandante. Sem o suporte das ações, tais estudantes ficam à mercê da própria sorte, ativando as condições para uma fruição parcial das oportunidades acadêmicas ou para uma futura evasão. Está claro que o novo perfil discente das IFES, já constatado em vários outros estudos (FONAPRACE/ANDIFES, 2016, 2019), indica uma composição cada vez mais popular e negra que, por sua vez, reclama maiores níveis de proteção social. Todavia, os dados não indicam isso.

Outra constatação importante diz respeito aos montantes desiguais de cobertura para as diferentes modalidades de ingresso. Ingressantes cujo critério fora a renda são aqueles (as) cuja proteção é mais ampla. Em um segundo grupo encontram-se aqueles (as) que ingressaram por quaisquer reservas, ou PPI ou exclusivamente Ensino Público. E com a menor cobertura relativa, bem abaixo das demais, encontram-se as pessoas com deficiência.

Por fim, a última observação diz respeito ao comportamento tendencial nos cinco anos observados. De forma geral, a cobertura para cotistas por renda foi crescente até 2016, com queda para o ano seguinte. Cotistas do Ensino Público perderam cobertura entre 2013 e 2014, mas acompanharam uma tendência estacionária juntamente com PPI e Cotistas em Geral até 2016, acompanhando a queda para 2017 para o grupo de Renda. Somente cotistas PCD tiveram sua cobertura com movimento inverso, estacionário até 2016 e crescente para 2017.

Como explicar tais fenômenos de queda em geral para 2017 e crescimento par PCD no mesmo período. Ao que tudo indica, a queda geral pode estar associada à redução orçamentária do PNAES (Barbosa e Silva, 2018), depois de sucessivos incrementos desde sua implementação em 2008. Já o movimento da cobertura crescente para PCD pode estar associada ao movimento de empoderamento e notoriedade dado pela criação das cotas para pessoas com deficiência em 2016. A hipótese seria de que as



diferentes Pró-reitorias afeitas à proteção social de estudantes tiveram que instrumentalizar ações diante da possível demanda trazida pela novidade legal.

Ainda assim, em que pesem todos os esforços para garantir a proteção necessária a estudantes que ingressaram pelas cotas, o saldo negativo é evidente uma vez que a maioria não conta com aquelas ações de Apoio Social importantes para sua permanência.

Conclusiones

As reflexões trazidas por este trabalho partem da constatação de que um novo público compõe as universidades federais brasileiras, em boa medida renovado pela ação da legislação que reservou vagas para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio e para pessoas com deficiência.

As ferramentas de proteção social criadas para garantir a fruição do direito à educação, a permanência e a conclusão de curso não atingem nem 40% dos (as) estudantes com maiores vulnerabilidades. Além disto, há um recuo da maior parte das modalidades de Apoio Social a partir do ano de 2017. Este quadro faz ascender a luz de alerta para a ampliação das enormes ameaças de que a democratização do acesso seja frustrada e as universidades voltem a se elitizar.

Referencias bibliográficas

Assis, A. C. L. de, Sanabio, M. T., Magaldi, C. A., & Machado, C. S. (2013). As políticas de assistência estudantil: Experiências comparadas em universidades públicas brasileiras. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 6(4), 125–146.

Barbosa, A. T. (2017). *Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Alfenas*.

Barbosa e Silva, L. (2018, novembro). *Políticas Públicas em descompasso? Acesso e permanência nas IFES*. Palestra apresentado em I Congresso de Assistência Estudantil, São Paulo.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. , Pub. L. No. Constituição Federal de 1988 (1988).

Brasil. *Programa Nacional de Assistência Estudantil—PNAES*. , Pub. L. No. Decreto nº 7.234/2010 (2010).



Brasil. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. , Pub. L. No. Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Diário Oficial da União (2012).

Brasil. (2013). Estatuto da Juventude. Recuperado 8 de abril de 2018, de <https://bit.ly/3400YU6>.

Brasil. *Plano Nacional de Educação-PNE.* , Pub. L. No. 13.005, 26 (2014).

Brasil, M. *Programa Nacional de Assistência Estudantil.* , Pub. L. No. Portaria Normativa nº 39 (2007).

Brasil/MEC/INEP. (2019). Censo da Educação Superior—INEP. Recuperado 11 de outubro de 2018, de <http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>

Carvalho, S. C. da S. (2013). *Avaliação da eficácia da Política Pública de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Lavras.* Recuperado de <http://repositorio.ufla.br/handle/1/1262>

Cavalhares, F., Feres Júnior, J., & Daflon, V. (2013). O impacto da Lei de Cotas nos estados: Um estudo preliminar. *Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ)*, 1, 1–17.

Costa, N. C. D., & Barbosa e Silva, L. (2018). *Acesso e permanência em desproporção: As insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil.* Comunicação em evento apresentado em III Encontro Nacional de Políticas Públicas, São Paulo.

Costa, S. G. (2010). *A equidade na educação superior: Uma análise das políticas de assistência estudantil.* 2010 (Dissertação de Mestrado). Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em:< <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27499/000764752.pdf>, Porto Alegre.

FONAPRACE/ANDIFES. (2016). *IV Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES* (p. 291). Recuperado de FONAPRACE/ANDIFES website: <https://bit.ly/2S3fu80>

FONAPRACE/ANDIFES. (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES.* Brasília: FONAPRACE/ANDIFES.

INEP. (2018). Censo da Educação Superior—2017. Recuperado 10 de dezembro de 2018, de <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>



Kowalski, A. V. (2012). *Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos* (PUCRS). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10923/5137>

MEC. *Programa Bolsa Permanência.* , Pub. L. No. Portaria nº 389 (2013).

Oliveira, A. M. de. (2016). *A implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): A experiência no IFPI* (Dissertação de Mestrado). UFPI, Teresina.

Sanches, R. R. (2013). Título: Avaliação de Programas de Assistência Estudantil. *A Revista História, Movimento e Reflexão*, 1(1). Recuperado de <https://bit.ly/2HAeBBR>.

Vargas, M. de L. F. (2011). Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: Um estudo com egressos da UFMG. *Avaliação. Campinas, Sorocaba: Universidade de Sorocaba*, 16(1), 149–163.



Entre o “Mérito” e a “Cota?”: Uma análise preliminar dos percursos acadêmicos dos estudantes ingressantes nos cursos da FACC/UFRJ

Antonio José Barbosa de Oliveira
Eliane Ribeiro Pereira
Maria Cecília de Carvalho Chaves

Resumo

A consolidação das Ações Afirmativas (AA) na UFRJ, além de tardia, se comparada a outras universidades públicas brasileiras que implantaram suas políticas no início dos anos 2000, não ocorreu sem resistências. As ações afirmativas se distinguem, sobretudo pelo seu caráter específico, ou seja, são voltadas para grupos que vivem em condições históricas de exclusão e subalternidade (Heringer e Honorato (2014), Oliveira e Magalhães, 2014). Esta pesquisa, de caráter exploratório e descritivo, consiste na obtenção de dados quantitativos para análise preliminar das condições de permanência e da trajetória acadêmica dos alunos ingressantes pela AA nos cursos da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC/UFRJ). Objetiva-se evidenciar, num primeiro momento, uma análise comparativa entre os alunos ingressantes no ano de 2014, pela AA e aqueles que ingressaram pela Ampla Concorrência (AC) nos referidos cursos. Pretende-se: a) observar se a matrícula continuou ativa em 2018; b) identificar (quantitativamente) os casos de trancamento ou abandono; c) estabelecer dados comparativos entre taxas de permanência e os coeficientes de rendimento acadêmico dos alunos das duas modalidades de acesso. Os dados oferecem parâmetros para a aferição de alguns impactos decorrentes da Lei de Cotas e o referencial teórico está ancorado, principalmente, nos trabalhos de Bourdieu e Passeron (1975); Coulon (2008), Costa, Lopes e Caetano (2014) e Mendes, Caetano e Ferreira (2016). Os resultados preliminares apontam que não há discrepância entre os índices de permanência e evasão, bem como entre os índices de coeficiente de rendimento acadêmico de cotistas e não cotistas.

Palavras-chave

Universidad; Ação afirmativa; Desigualdades; Democratização; Cotas.

Introdução

As Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) são importantes centros de produção de conhecimento brasileiros. A dinâmica de seu funcionamento sofre influência das políticas públicas adotadas no país, no que diz respeito ao repasse financeiro



necessário à sua manutenção e desenvolvimento, até as formas de ingresso de seus estudantes. Desde o início da década atual têm sido implantadas ações afirmativas no ensino superior, visando tornar seu acesso mais inclusivo. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a implantação das ações afirmativas se deu a partir de 2012, quando, considerando o estabelecido na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (“Lei de Cotas”), o Conselho Universitário aprovou a Resolução CONSUNI nº 18/2012, definindo o percentual de vagas em 30% e 50%, respectivamente, para o ingresso nos anos de 2013 e 2014, para os candidatos oriundos de escola pública, adequando o critério de renda ao estabelecido na referida Lei (renda familiar igual ou inferior a 1,5 salários mínimos per capita).

Na contramão do acesso ao ensino superior, está a evasão do sistema, um problema que tem afligido as graduações de todo o país. Estudos sobre o sucesso e insucesso acadêmico e sobre as trajetórias estudantis, têm sido tratados com maior profundidade na literatura (Costa, Lopes & Caetano, 2014; Mendes, Caetano & Ferreira, 2016; Santos, Vasconcelos & Sampaio, 2017; Heringer, 2018), pois retenção e abandono implicam em perdas sociais, acadêmicas e econômicas. É inegável que, com a implementação dessa política, houve progressivos avanços na ampliação da presença de pessoas oriundas de grupos historicamente excluídos no espaço universitário. O processo de implantação dessa lei seguiu um caminho com muitos embates e conflitos, mas acabou por se tornar uma política consolidada no que se refere ao ingresso no ensino superior público. No entanto após mais de uma década da implementação das AA nas universidades, ainda persistem os desafios da retenção, permanência qualificada e conclusão com sucesso dos percursos universitários dos estudantes beneficiados pelas novas políticas de acesso.

Este estudo consiste numa análise comparativa preliminar da trajetória acadêmica dos alunos ingressantes pelas modalidades AC e AA no ano de 2014 nos três cursos de graduação da FACC/UFRJ, a saber: 1) Administração, 2) Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação e 3) Ciências Contábeis. Como a Unidade desenvolve suas atividades acadêmicas em dois *campi*, Praia Vermelha e Cidade Universitária, acabam sendo considerados cinco cursos: 1) Administração, 2) Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação Praia Vermelha, 3) Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação Cidade Universitária, 4) Ciências Contábeis Praia Vermelha, e 5) Ciências Contábeis Cidade Universitária.



O recorte temporal foi estabelecido, considerando o fato de que, embora a UFRJ já tivesse adotado medidas de democratização do acesso desde o ano de 2011, foi no processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação para o ano de 2014, que a universidade adequou seus critérios de acesso ao que foi estabelecido na Lei de Cotas, com a reserva de 50% das vagas para as AA. Este recorte também possibilitou a visão da trajetória estudantil, na medida em que a pesquisa se desenvolveu juntamente com a evolução acadêmica dos ingressantes em seus respectivos cursos. Assim, o horizonte temporal desta análise considerou o período de 2014 a 2018, por meio do acompanhamento dos ingressantes do ano de 2014, possibilitando a verificação de padrões da trajetória desses discentes em seus cursos de graduação. Com os dados obtidos, estatísticas descritivas foram aplicadas, de modo a proporcionar uma análise exploratória do comportamento dos ingressantes e fornecer subsídios para o seu acompanhamento. Além disso, os dados levantados servirão de parâmetro para futura investigação qualitativa dos impactos decorrentes da implantação da lei de Cotas, a ser desenvolvida. O estudo foi desenvolvido a partir da análise de dados como os níveis de aprovações, as retenções, as desistências e os trancamentos de matrículas.

Contextualização da implantação das AA nas universidades públicas brasileiras

O debate sobre a Ação Afirmativa para grupos específicos nas universidades brasileiras é muito recente. Isto se deve ao fato de a educação formal e, principalmente, a educação superior, sempre ter sido destinada a poucos e especialmente aos brancos; àqueles pertencentes às classes dominantes, ou, pelo menos, aos que estivessem inseridos na lógica da acumulação capitalista brasileira. A educação superior sempre esteve vinculada à lógica da reprodução social e da manutenção dos padrões de desigualdades sociais e das relações de dominação. A existência de uma população com pouca escolaridade é condição primária para a manutenção de uma sociedade onde predominam as relações de dominação de classe e onde alguns grupos sociais têm mais privilégios e mais direitos do que outros no acesso aos bens sociais. O tema da reserva de vagas para ingresso nos cursos de graduação nas universidades públicas se inicia, no Brasil, no final da década de 1980, com os movimentos sociais, em especial, o movimento negro, que teve importante protagonismo nesse debate. Esses movimentos vinham se organizando pela ampliação dos direitos sociais para grupos excluídos e as reivindicações denunciam não somente as desigualdades de ordem econômica, mas também as de ordem cultural, racial, de gênero, dentre outras.

Em 2012 foi aprovada a Lei 12.711 de 29 de agosto, que “Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico e nível médio e



dá outras providências”, transformando, assim, em política pública, com critérios unificados, as medidas e deliberações que estavam sendo feitas isoladamente no âmbito das instituições universitárias federais. Se por um lado a aprovação dessa lei honra duas décadas de lutas dos vários movimentos sociais comprometidos com a democratização da educação superior, por outro, esvazia o debate, especialmente no que se refere às cotas étnico-raciais, ao tomar como parâmetro principal a renda e a realização de toda a vida escolar na rede pública de ensino, relegando o critério étnico-racial a uma condição secundária. No Brasil, onde as desigualdades não se restringem ao aspecto econômico, mas abrangem outras esferas como as desigualdades culturais, de gênero, étnicas e raciais, as políticas de Ação Afirmativa, em particular as de recorte racial, se voltam para a ampliação da presença de estudantes pretos, pardos, indígenas e de origem popular no espaço universitário público e têm sido uma das estratégias de enfrentamento dessas desigualdades (Heringer, Honorato, 2014; Magalhães, Menezes, 2014; Oliveira, Magalhães, 2014).

Nos últimos anos, sobretudo a partir da implantação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), combinado à Lei 12711/2012 (Lei de Cotas), surgiu uma dupla dimensão que deslocou parte da histórica “zona de conforto” de nossas universidades. A Lei de Cotas, ao reservar 50% das vagas para alunos egressos de escolas públicas, trouxe para as universidades a necessidade de um maior compromisso para com os níveis fundamental e médio da educação pública, historicamente descolados das preocupações da academia. A universalidade do acesso à educação básica trouxe o desafio da qualidade desejada. Sobre a reserva de 50% das vagas para a escola pública, aplica-se 50% para alunos de classes populares, já que estes devem ser originários de famílias com renda per capita familiar de até 1,5 salários mínimo. Sobre todas as faixas da reserva de vagas, deve-se ainda aplicar percentuais de reservas com critério racial para pretos, pardos e indígenas, em número equivalente aos dados do último censo do IBGE em cada localidade. Ou seja, além de alunos em condições de vulnerabilidade socioeconômica, a universidade precisa se preparar para receber – e formar – alunos de diversas partes do país (já que o Sisu favorece a mobilidade pelo território na concorrência pelas vagas) e com os mais diversos históricos de vida e capital cultural. Assim, a tríade ENEM/Sisu/Lei de Cotas vem impondo desafios aos gestores e à organização do sistema universitário para a inclusão qualitativa desse novo perfil de estudante que vem ingressando nas universidades. A ampliação do acesso, sem a necessária correspondência no atendimento às condições para a permanência, formação acadêmica e para a conclusão da graduação dos estudantes oriundos dos segmentos



mais desfavoráveis econômica e culturalmente da sociedade, fará com que, a médio e longo prazo, tais estudantes se tornem os “excluídos do interior” (Bourdieu, 2010).

Cabe ressaltar que mesmo anteriormente à aprovação das primeiras medidas de ação afirmativa para reserva de vagas nos cursos de graduação, já se verificava, nas universidades públicas, o ingresso de estudantes oriundos de famílias de baixa renda. Entretanto, a presença desse segmento se dava, prioritariamente, em cursos de baixo prestígio social, o que evidencia uma seletividade na escolha dos cursos por parte das pessoas com esse perfil socioeconômico. Há uma grande heterogeneidade entre os estudantes nas universidades públicas brasileiras. Considerar que as universidades públicas só atendem aos estudantes privilegiados, que estudaram somente em escolas particulares durante o ensino médio é uma falsa ideia, que não se sustenta na análise dos números apresentados por diversas instituições e entidades que se dedicam aos estudos da educação superior no Brasil. Ademais, as realidades vivenciadas pelos diferentes cursos nas universidades são bastante distintas, a depender da “tradição” ou da valorização social das carreiras. Há uma constante preocupação dos estudantes em relação aos “excluídos do interior”, o que faz com que algumas carreiras sejam escolhidas a partir de critérios estabelecidos num julgamento das condições que podem garantir sua permanência na universidade, tanto no aspecto material quanto simbólico. Nesta perspectiva, a reserva de vagas obrigatória em todos os cursos altera mais, naqueles de alta demanda e prestígio, o perfil dos ingressantes, gerando neles um impacto maior do que naqueles cursos que historicamente foram ‘destinados’ aos estudantes com perfil socioeconômico mais desfavorável.

Trajetória Acadêmica nos Cursos da FACC/UFRJ

Os cursos de graduação das Universidades são organizados segundo um Projeto Político Pedagógico que define as diretrizes para a formação do estudante, considerando objetivos, metas e atividades pedagógicas, que determinam o caminho a ser trilhado para a conclusão de seu curso. Dessa forma, ao ingressar no ensino superior, o estudante encontra uma trajetória pré-definida a ser seguida, que possui certa flexibilidade, mas que ao final atingirá o sucesso, representado pela conclusão de seu curso. Durante esse percurso, é possível identificar a situação desse aluno, considerando sua posição em relação ao itinerário previsto: permanência, desistência e conclusão. Durante sua permanência, pode-se investigar o seu percurso, o cumprimento das cargas horárias esperadas, identificando elementos para melhoria e retroalimentação dos próprios currículos propostos. A análise das desistências, a ser feita em etapa posterior a esta investigação, permitirá a melhor compreensão das



diferentes questões ligadas ao insucesso no ensino superior, e, juntamente com a conclusão, representam o término da relação desse estudante com o seu curso.

A análise da situação de vínculo dos estudantes da FACC/UFRJ servirá de base para a discussão sobre a sua trajetória acadêmica na instituição. Neste estudo não foram analisados os alunos com matrícula trancada e transferidos para outro curso da mesma instituição porque a investigação realizada considerou apenas a trajetória do discente no que se refere à sua entrada e saída da Unidade, sem considerar as formas de saída. Assim, o aluno com matrícula trancada, mas que estava com matrícula em situação regular foi considerado apenas como regular, uma vez que ele ainda pode retornar ao curso, mesmo que isso implique em ter seu tempo de conclusão aumentado, caracterizando uma situação de retenção. Alunos que fizeram transferência de curso foram considerados como evadidos do curso de origem. A trajetória acadêmica de cada um dos ingressantes precisa considerar as especificidades dos cinco cursos que constituem a FACC/UFRJ. O Quadro 1 apresenta dados sobre o ingresso dos estudantes na Unidade (valores absolutos):

	Ingressantes AC			Ingressantes AA			Duração recomendada	Prazo Máximo
	Nº de alunos							
	2014/1	2014/2	2014	2014/1	2014/2	2014		
Administração - Semestre 1	62	68	130	40	40	80	9	14
Biblioteconomia - PV	22	-	22	20	-	20	8	12
Biblioteconomia - Cidade Universitária	-	24	24	-	25	25	8	12
Ciências Contábeis - PV	58	42	100	45	47	92	9	14
Ciências Contábeis - Cidade Universitária	-	29	29	-	24	24	9	14

Quadro 1. Ingresso nos cursos da FACC/UFRJ, por campus

Fonte: elaborado pelos autores, com base em dados extraídos do SIGA/UFRJ

A análise do Quadro (1) mostra que nos cursos que fizeram expansão para a Cidade Universitária há apenas uma entrada anual. No Curso de Ciências Contábeis da Cidade Universitária a entrada de alunos acontece no segundo período letivo; já no curso de



Biblioteconomia há uma entrada por ano em cada campus, sendo no primeiro semestre na Praia Vermelha e no segundo semestre letivo na Cidade Universitária.

Metodologia

Considerando a natureza da investigação, quanto aos fins o estudo pode ser classificado como descritivo e explicativo, na medida em que investiga as condições de acesso e permanência nos cursos de graduação da FACC/UFRJ, bem como fatores que impactam na trajetória acadêmica do estudante. Quanto aos meios, utiliza-se a pesquisa bibliográfica, através da revisão de literatura disponível sobre o tema, para estabelecer a base teórica da pesquisa; pesquisa documental e pesquisa de campo, que se desenvolve a partir da análise de dados do cadastro de alunos ingressantes na FACC/UFRJ no ano de 2014, no período de 2014 a 2018, com abordagem quantitativa. Na etapa seguinte da investigação será realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, com vistas a obter uma maior compreensão das questões envolvidas no objeto de estudo. A etapa quantitativa do trabalho é desenvolvida a partir do levantamento dos dados primários dos estudantes, disponibilizados pelo setor responsável pelo acesso do estudante à universidade e pelo setor de registro dos estudantes matriculados. As listagens são processadas globalmente e, em seguida, de forma a segmentar os dados de acordo com as variáveis de interesse no primeiro momento: curso e forma de acesso - ampla concorrência, e no caso de reserva de vagas, separa-se ainda por modalidade de ação afirmativa. Concomitantemente, é feito um levantamento individual da trajetória acadêmica de cada estudante, através do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da UFRJ (SIGA), consultando seus Boletins e Histórico Escolar. A coleta de dados individuais dos alunos possibilitou a compilação de uma base de dados capaz de dar precisão à informação de forma individualizada, além de ampliar as possibilidades de análises. A dimensão quantitativa da pesquisa fornece elementos norteadores para as investigações qualitativas a serem desenvolvidas na etapa seguinte, que possibilitarão uma maior compreensão dos aspectos envolvidos na trajetória acadêmica do estudante. A etapa qualitativa evidenciará as razões e motivações que propiciam a retenção, ou evasão dos cursos de graduação da FACC/UFRJ, além das opiniões e expectativas do corpo discente com relação ao ensino superior, no geral, e à FACC, em particular. Finalmente, deve-se destacar que no período considerado na presente pesquisa, ocorriam as seguintes modalidades de acesso:

COTA 1 – alunos com perfil de escola pública + raça + renda



COTA 2 – alunos com perfil de escola pública + renda

COTA 3 – alunos escola pública + raça e

COTA 4 – alunos escola pública.

AMPLA CONCORRÊNCIA (AA) – estudantes que prestaram ENEM e não pertençam a nenhuma das modalidades acima e estudantes oriundos de editais próprios, critérios específicos a serem usados em outras modalidades de acesso, tais como Transferência Externa Facultativa, Transferência Externa Especial, Isenção de Concurso de Acesso e Reingresso Especial, para o preenchimento de vagas ociosas ou não ocupadas no Concurso de Acesso aos Cursos de Graduação.

Análise de dados

Analisar a trajetória acadêmica na educação superior requer um olhar para as especificidades do caminho a ser trilhado por cada estudante, pois o ensino superior “apresenta uma diversidade na organização dos cursos (periodicidade, carga horária, prazo mínimo de integralização, turno, etc.) e nos critérios de aproveitamento de estudos, progressão e conclusão que não correspondem, necessariamente, à progressão por séries/etapas” (Brasil, 2017). Assim, essa pesquisa, além da análise global de dados, desenvolve um olhar individualizado aos discentes que compõem a população de estudo. Inicialmente, analisou-se a Unidade Acadêmica como um todo. O quadro 2 apresenta, em valores absolutos e percentuais, o total de ingressantes, de cancelados, os com matrícula regular e o total de alunos que concluiu a graduação na FACC. O quadro apresenta, ainda, os dados relativos à Ampla Concorrência (AC) e à Ação Afirmativa (AA).

	Entrada (ano 2014)	Regular		Cancelado		Concluinte	
	(absoluto)	(absoluto)	(%)	(absoluto)	(%)	(absoluto)	(%)
FACC	546	275	50,4%	213	39%	58	10,6%
AC	305	135	44,3%	136	44,6%	34	11,1%
AA	241	140	58,1%	77	32%	24	10%

Quadro 2. Total de alunos concluintes, ingressantes e cancelados na FACC e por modalidade de acesso (Período: 2014-2018)

Fonte: elaborado pelos autores, com base em dados extraídos do SIGA/UFRJ

A análise dos dados do Quadro 2 não permite identificar diferenças significativas entre os concluintes da FACC por modalidade de acesso, mas o percentual é bastante reduzido. O período analisado corresponde ao período de integralização recomendado por cada um dos cursos da FACC, respeitando suas respectivas datas de início. Assim,



todos os alunos investigados já teriam condição de ter concluído o curso. O aluno com *status* de regular representa um aluno retido no curso, pois já apresenta uma permanência prolongada, superior à considerada ideal para a integralização.

O Quadro 3 apresenta o total percentual de alunos regulares e cancelados, para cada uma das graduações. Como os cursos da Cidade Universitária têm apenas uma entrada anual, os cursos da Praia Vermelha foram apresentados por entrada (semestre 1 e semestre 2). Esses valores consideram a trajetória de cada um dos estudantes, findo seus respectivos períodos de integralização.

	REGULARES	CANCELADOS	CONCLUINTES
ADM – semestre 1	38,2%	51%	10,8%
ADM – semestre 2	59,3%	37%	3,7%
CONTABILIDADE-PV – semestre 1	41,7%	46,6%	11,7%
CONTABILIDADE-PV – semestre 2	67,4%	23,6%	9%
CONTABILIDADE-CIDADE UNIV	56,6%	37,7%	5,7%
BIBLIOTECONOMIA-PV	16,7%	47,6%	35,7%
BIBLIOTECONOMIA- CIDADE UNIV	65,3%	24,5%	10,2%

Quadro 3: Comparativo dos alunos regulares e cancelados por curso (2014-2018)
 Fonte: elaborado pelos autores, com base em dados extraídos do SIGA/UFRJ

O Quadro 3 apresenta, portanto, um resumo do comportamento discente no que diz respeito à retenção e evasão geral em cada um dos cursos da FACC. Numa observação preliminar, pode-se notar que, no período observado, os ingressantes no 1º semestre letivo apresentaram um índice maior de evasão; por outro lado, os ingressantes no 2º semestre demoram mais para concluir o curso, o que configura uma situação de retenção.

O gráfico 1 ilustra o cancelamento de matrículas no período, por modalidade de ingresso na FACC. É possível perceber que, independentemente da modalidade, os percentuais de cancelamento de matrícula são muito elevados. Ao se investigar o momento de afastamento do curso, é possível identificar que a grande maioria dos estudantes que abandona o curso, o faz principalmente nos dois primeiros períodos do curso, o que corrobora os estudos de Coulon (2008) sobre o processo de afiliação, bem como a investigação sobre percursos de estudantes empreendida por Costa e outros (2014). Este fato indica a necessidade de uma atuação direta junto aos alunos “calouros”, no sentido de contribuir com sua adaptação ao ensino superior. Merecerá atenção especial,



ainda, estudos que observem os impactos do SiSU na oferta de vagas nas diferentes universidades públicas.

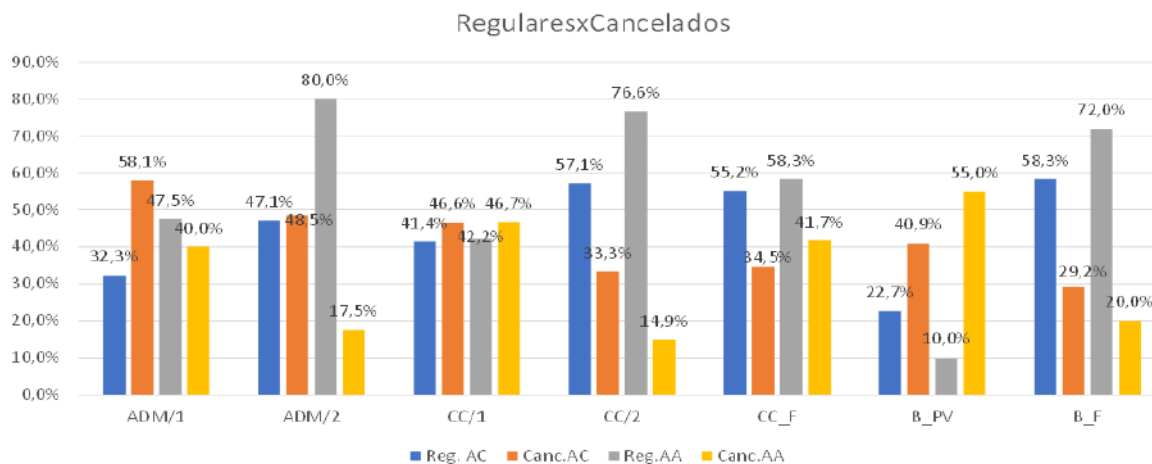


Gráfico 1

Fonte: elaborado pelos autores, com base em dados extraídos do SIGA/UFRJ

Os elevados percentuais de evasão podem ter sido influenciados por diferentes fatores, a serem melhor analisados na etapa qualitativa deste estudo. Nas principais hipóteses usualmente consideradas há fatores externos e internos que incidem sobre a evasão, retenção e insucesso acadêmico (Costa, Lopes & Caetano, 2014; Mendes, Caetano & Ferreira, 2016). Dentre os fatores internos, os mais destacados são: má atuação do corpo docente, assistência socio-educacional deficitária e falta de monitoria. Dentre os fatores externos pode-se citar: falha orientação educacional, imaturidade, curso de segunda opção, dificuldade escolar, entre outros. Coulon (2008) investiga a adaptação do novo aluno ao mundo universitário, discutindo hipóteses sobre esse processo de afiliação estudantil, sob duas dimensões: afiliação intelectual e afiliação institucional. Segundo sua análise, esse fenômeno ocorre em três tempos, que compõem o processo que pode culminar na afiliação estudantil: tempo do estranhamento, tempo da aprendizagem e tempo da afiliação. Para o autor, a consolidação desse processo é crucial para a manutenção da condição de estudante dos jovens em instituições de ensino superior.

O gráfico 2 apresenta dados comparativos da evasão dos alunos da AC e da AF, enquanto o gráfico 3 ilustra a evasão de cada um dos subgrupos da AF e dos alunos da AC. A análise do gráfico 2 não permite estabelecer um padrão claro da evasão ao serem comparados o comportamento dos ingressantes através da AC, ou das AF. No entanto, permite observar-se que a evasão dos ingressantes por esta modalidade não apresenta percentuais mais elevados do que entre os ingressantes pela AC. Ao contrário,



apresenta percentuais muito próximos e, em alguns cursos, significativamente menores do que os apontados para os ingressantes pela AC.

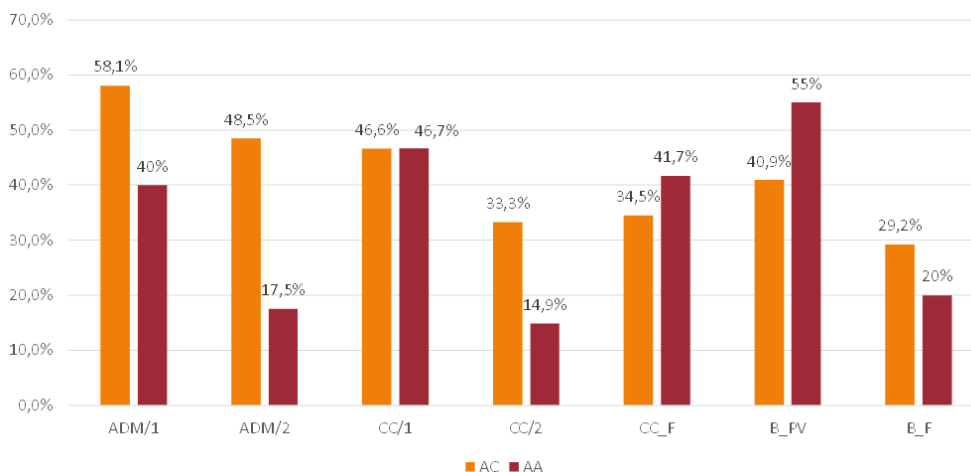


Gráfico 2. Evasão alunos AC x alunos AA

Fonte: elaborado pelos autores, com base em dados extraídos do SIGA/UFRJ

Ao se analisar a evasão entre os ingressantes pela AA, o gráfico 3, apresentado a seguir, ilustra que nos cursos da FACC oferecidos na Praia Vermelha (PV) o maior percentual de evasão ocorre entre os que ingressaram através da COTA 3 – alunos escola pública + raça, enquanto nos cursos oferecidos na Cidade Universitária o maior percentual de evasão quase sempre ocorre entre os ingressantes através da COTA 2 – alunos com perfil de escola pública + renda, exceção ocorrendo no curso de Biblioteconomia.

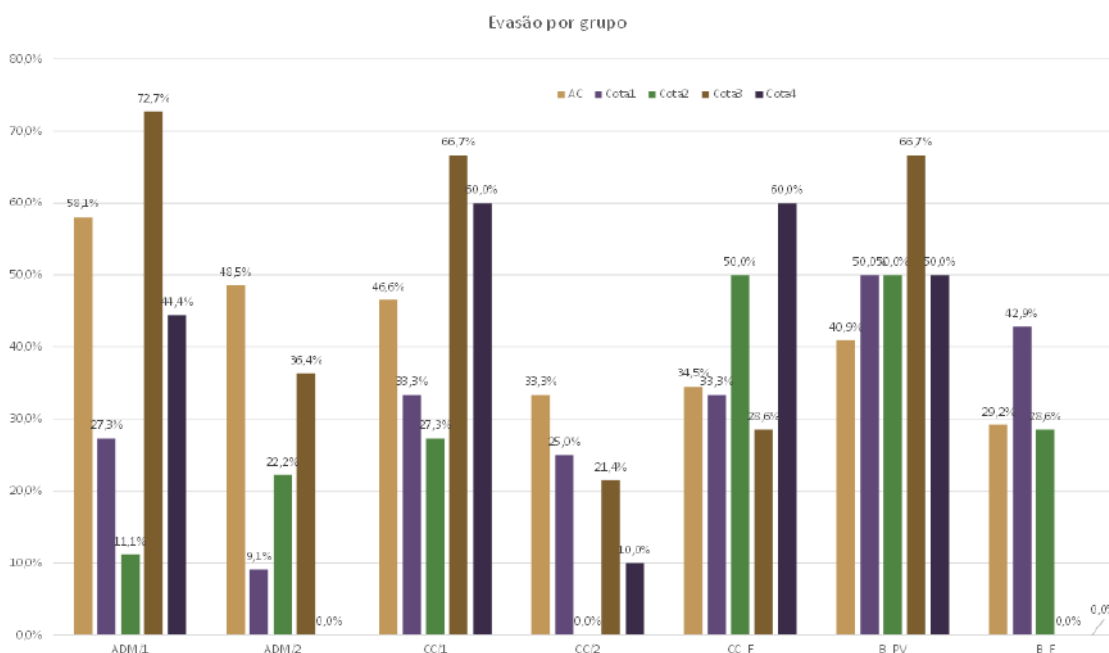


Gráfico 3. Evasão alunos considerando todos os subgrupos de acesso

Fonte: elaborado pelos autores, com base em dados extraídos do SIGA/UFRJ



Por fim, o gráfico 4 apresenta uma comparação entre o comportamento dos alunos com matrícula regular que ingressaram por AA ou pela AC. Como o estudo foi realizado com ingressantes que já poderiam ter concluído seus cursos, o elevado número de alunos com matrícula regular trata, na verdade, de alunos retidos nos cursos. Na FACC, no período analisado, tal retenção parece ser maior entre os ingressantes por AA, com exceção do curso de Biblioteconomia da Praia Vermelha.

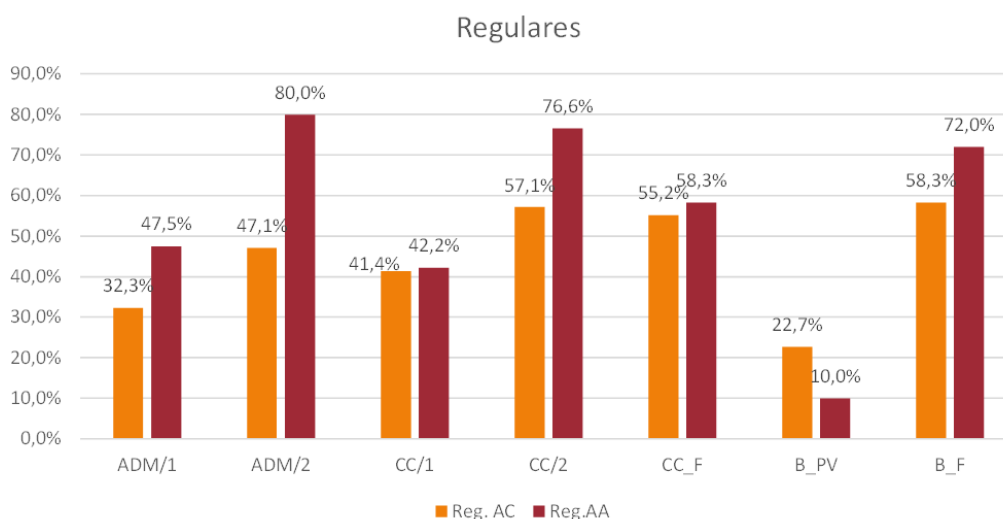


Gráfico 4 . Alunos Regularmente matriculados por curso e por modalidade de acesso
 Fonte: elaborado pelos autores, com base em dados extraídos do SIGA/UFRJ

Destaque-se que, apesar de os resultados apresentados neste estudo serem preliminares, necessitando ser mais aprofundados a fim de permitir sua generalização; servem como indicativos dos caminhos a serem trilhados no enfrentamento do problema da evasão nas universidades públicas e, particularmente, nos cursos da FACC.

Conclusões

Os dados apresentados apontam para algumas assertivas preliminares; no entanto, não esgotam as análises que deverão se desdobrar em futuros trabalhos com perspectivas focais mais definidas. Além das especificidades de cada curso, a designação “escola pública”, usada ao se caracterizar as AF, merece um olhar mais atento, considerando-se as características díspares das instituições públicas de ensino fundamental existentes no país e, particularmente, no Rio de Janeiro. Até bem recentemente, a alternativa mais viável para os estudantes de baixa renda que desejavam dar continuidade à sua formação escolar e precisavam associar esta formação à necessidade de trabalhar, era o sistema privado de educação superior. A despeito do



fato de que as recentes políticas de democratização do acesso representam um cenário positivo de ampliação das oportunidades sociais, a gestão universitária ainda precisa enfrentar outros desafios que acompanham a expansão do acesso, as condições de permanência, visando a conclusão dos cursos.

Neste sentido, a permanência na universidade passa a ter um significado mais abrangente. Tal política deve servir para reduzir as taxas de evasão, mas, sobretudo, para possibilitar uma trajetória universitária mais qualificada - que vai além das formas de assistência estudantil tradicionais – capaz de permitir ao estudante uma ampla vivência acadêmica e sucesso em seu processo de afiliação. Os resultados apresentados no estudo, por serem preliminares, sinalizam para uma situação que precisa ser analisada com cuidado, evitando quaisquer perspectivas generalizantes e conclusivas. No entanto, apontam para a necessidade de aprofundamento dos estudos que evidenciem, não somente as múltiplas razões da evasão, como também as que foquem a problemática da retenção, independentemente da forma de acesso. Estudos sequenciais precisam ser feitos, para que se tenha uma visão processual, nos anos seguintes, dos dados que nos permitam chegar a conclusões mais embasadas sobre esta nova realidade vivenciada pelas instituições.

Referências

- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2017). Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, Distrito Federal, Brasil.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1975) *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourdieu, P. (2010). Os excluídos do interior. In: Nogueira, M.A., Catani, A. (org). *Escritos da Educação*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Costa, A.F., Lopes, J.T. & Caetano, A. (Orgs.) (2014). *Percursos de estudantes no ensino superior. Fatores e processos de sucesso e insucesso*. Lisboa, Portugal: Mundos Sociais.
- Coulon, Alain. (2008). *A condição de estudante. A entrada na vida universitária*. Salvador, Brasil: Ed.UFBA.
- Heringer, R.& Honorato, G. de S. (2014). Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da UFRJ. In: Barbosa, M.L. (Org.). *Ensino Superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro, Brasil: 7 Letras.
- Heringer, R. (Org.) (2018). *Educação Superior no Brasil contemporâneo. Estudos sobre acesso, democratização e desigualdades*. Rio de Janeiro, Brasil: Ed. FE-UFRJ.



Magalhães, R. P. & Menezes, S. C. (2014). Ação Afirmativa na UFRJ: A Implantação de uma política e os dilemas da permanência. In: *O Social em Questão*, Vol. 32, Rio de Janeiro, Brasil, 59-74.

Mendes, J.M., Caetano, A. & Ferreira, J.M.C. (Orgs.) (2016). Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal. Coimbra, Portugal: Almedina.

Oliveira, A.J.B., Magalhães, R. P. (2014). Movimentos sociais e ações afirmativas na educação superior brasileira: uma perspectiva de ampliação da cidadania na gestão universitária. In: *Anais do XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária. A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade*. Florianópolis, Brasil.

Santos, G.G., Vasconcelos, L. & Sampaio, S.M.R. (Org.) (2017). *Observatório da vida estudantil. Dez anos de estudos sobre a vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas*. Salvador, Brasil: Ed.UFBA.



Ingresso de imigrantes Haitianos nas Universidades Brasileiras

Bruna Ribeiro Troitinho

Resumo

No ano de 2012 o Brasil recebeu um número considerável de imigrantes haitianos. Após 7 anos dessa imigração, muitos dos migrantes se estabeleceram no país e buscaram oportunidades de vida plena, como é o caso do acesso à educação. O governo brasileiro prometeu através do Programa Pró-Haiti, bolsas universitárias para aqueles estudantes que tiveram suas universidades destruídas pelo terremoto de 2010. Contudo, poucas dessas bolsas foram efetivadas e o sonho de completar a graduação no Brasil foi frustrado. Com a campanha Together (ONU), algumas universidades têm oferecido políticas de ingresso a haitianos. A presente pesquisa possui o objetivo de debater as políticas afirmativas de ingresso de estudantes haitianos nas universidades brasileiras. Faz-se uma comparação das políticas autônomas das universidades, como é o caso da UFSM, e das políticas governamentais a partir do Programa Pró-Haiti. A problemática da pesquisa é: quais políticas de ingresso de estudantes haitianos nas universidades brasileiras têm sido mais positivas? Para responder a esse questionamento utiliza-se a aplicação de entrevistas semiestruturadas e da observação participante. Com uma perspectiva antropológica a pesquisa busca analisar o ingresso dos estudantes haitianos. Com a análise dos questionários, os resultados preliminares demonstram que as universidades, sejam as que possuem políticas próprias de ingresso ou as que seguem as políticas governamentais, têm enormes dificuldades em inserir os alunos haitianos. Isso acontece primeiro, pelo choque cultural, segundo pelos estigmas ligados a origem dos estudantes e em terceiro plano pelo preconceito com as características fenotípicas dos estudantes.

Palavras-chave

Universidade, estudos, haitianos, imigração

Introdução

Esta pesquisa discute o acesso de migrantes haitianos ao ensino superior no Brasil. O ingresso de migrantes haitianos no Brasil teve um considerável aumento numérico a partir de 2012 quando o país se tornou uma janela de oportunidades em função do crescimento econômico e dos mega eventos (Copa do Mundo de 2014 e Olimpíadas de 2016). Além disso destaca-se o esforço político do Estado brasileiro, em sua inserção



internacional, desde a coordenação da Missão das Nações Unidas para a estabilização do Haiti (MINUSTAH) o que resultou numa aproximação política com o país em questão. É importante destacar que tanto a Missão quanto às políticas ditas de “reconstrução” do Haiti foram lucrativas e com resultados positivos apenas para o capital político dos países interventores (Seguy, 2014).

Em janeiro de 2010 um terremoto de magnitude de 7,3 na escala Richter provocou uma série de destruição física e humanitária, principalmente nas universidades. Conforme Seguy (2014) o terremoto matou pessoas que estavam dentro de prédios, por isso, muitas universidades tiveram perdas enormes, no caso da Faculdade de Ciências Humanas muitos se salvaram por conta de um protesto contra a morte do professor Jn Anil Louis-Juste, um assassinato político.

Diante desse quadro, o Brasil interessado em sua campanha de inserção internacional, prontificou-se a algumas ações de reconstrução do país. Dentre essas ações está o Programa Emergencial em Educação Superior no Brasil, conhecido como Pró-Haiti, cujo objetivo era a formação de recursos humanos para a reconstrução das Instituições de Ensino Superior haitianas destruídas pelo terremoto. A presente pesquisa discute a partir de dados a efetividade do Programa Pró-Haiti comparando-o com as iniciativas incentivadas pela Cátedra Sérgio Vieira de Mello, vinculada ao Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), especialmente na universidade a qual a pesquisa foi realizada, Universidade Federal de Santa Maria.

Marco teórico

Entendo a migração como um “fato social total” (Mauss, 1974) o qual repercute em todos os aspectos da vida dos migrantes, pois eles trazem consigo seus aprendizados da socialização do país natal para conviver no país de residência. Soma-se a essa discussão a percepção que os estados de residência tem sobre os migrantes internacionais, pois conforme Sayad (1998) a “ilusão provisória” alimenta para o estado a perspectiva que o imigrante é apenas uma força de trabalho revogável a qualquer momento. Contudo, como o próprio autor mostra essa provisoriedade não se mantém, pois, muitos migrantes permanecem nos países de residência o que marca são os locais de sociabilidade. Uma vez que o migrante sempre será visto como o de fora, o estrangeiro e, portanto, quando ele começa a ocupar espaços antes não designados para ele, como é o caso do acesso ao ensino superior, alguns entraves sociais aparecem.



Na medida em que a presença do imigrante é uma presença estrangeira ou que é percebida como tal, as “ilusões” que a ela estão associadas e que até mesmo a constituem podem ser enunciadas como o que se segue: são, para começar, a ilusão de uma presença necessariamente provisória(e, correlativamente, se nos colocarmos do ponto de vista da emigração, ilusão de uma ausência igualmente provisória), mesmo quando a presença (ou essa ausência), provisória de direito, verifica-se, nos fatos e sempre a posteriori-e apenas a posteriori(não podemos deixar de insistir no caráter retrospectivo dessa “descoberta” e na necessidade prática do retardamento dessa descoberta, ou seja, da dissipação da ilusão) [...] (Sayad, 1998, p.18).

Além disso, os estudantes que participaram da pesquisa são categorizados como transmigrante, isto é, aqueles sujeitos que mantém “interconexões múltiplas e constantes por meio de fronteiras internacionais e cujas identidades públicas são configuradas em relação a mais de um Estado-nação(Glick Schiller et al, 1992). Na perspectiva das autoras em questão os migrantes transnacionais são aqueles que economicamente participam do país de residência e de origem e também são as pessoas que possuem relações sociais ou organizam suas perspectiva de mundo a partir do país de origem. “Os transmigrantes tomam ações, tomam decisões e sentem preocupações dentro de um campo de relações sociais que liga seu país de origem e seu país ou países de assentamento” (Schiller et al.,1992, p.1,tradução minha). Dessa forma, os estudantes que estão no Brasil estudando mantém conexões com os familiares no Haiti ou em outros locais da diáspora, muitos desenvolvem suas pesquisas visando a resolução de problemas do Haiti.

A respeito do Programa Pró-Haiti a pesquisa Alphonse e Macedo (2017) aponta que de 2011 a 2016 as universidades parceiras do projeto: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) tiveram o ingresso de 78 alunos haitianos. Ainda de acordo com os autores, das 500 bolsas prometidas somente 89 inscritos foram aprovados, sendo que 11 tiveram suas inscrições canceladas antes mesmo de saírem do Haiti. O primeiro ponto que se destaca, portanto, é a quantidade de pessoas que acessaram o programa nessa fase inicial. Além disso os autores elencam outras barreiras para os estudantes ingressantes do Pró-Haiti.

Constatamos que, além de problemas financeiros, de clima e de racismo enfrentados pelos estudantes do Programa Pró-Haiti no Brasil, destaca-se o fato da maioria dos alunos ter sido obrigada a recomeçar seus estudos nessas universidades apenas no início de 2013, com a transformação definitiva do Pró-Haiti no final de 2012,



principalmente com a publicação da referida Portaria de Nº 171/2012 (Alphonse: Macedo, 2017, p. 255).

Na Universidade Federal de Santa Maria os estudantes haitianos ingressaram através de uma resolução específica da universidade a qual cria 5% das vagas disponíveis em todos os cursos para estudantes refugiados ou imigrantes em situação de vulnerabilidade. Essa política de ingresso foi possível a partir de iniciativas do Grupo MIGRAIDH, responsável pelo planejamento e execução da parceria entre a universidade e o ACNUR através da Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Até o momento a universidade realizou apenas dois ingressos de estudantes: no segundo semestre de 2017 e outro no primeiro semestre de 2018.

Os estudantes que ingressaram a partir dessa política tiveram a oportunidade do Benefício Socioeconômico, assim como estudantes brasileiros, o qual dá acesso a gratuidade das refeições no Restaurante Universitário e a moradia estudantil. Além disso a universidade tem buscado oportunizar o acesso desses estudantes a bolsas para garantir a permanência na instituição, assim como cursos de português como língua de acolhimento, monitoria específica voltada para semestres que os estudantes têm maiores dificuldades.

Metodologia

A presente pesquisa é parte de um trabalho etnográfico realizado entre os anos de 2017 e 2018. Entendo por etnografia tanto a visão clássica de Malinowski(1984), no qual consiste em método da Antropologia cujos pilares são a observação participante, o recolhimento de dados estatísticos ou documentais e por fim os “imponderáveis da vida” que são as surpresas cotidianas. Etnografia, portanto, “é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos.” (Magnani, 2002, p.17).

Do mesmo modo, encaro a etnografia na perspectiva de Peirano (2014), uma postura, um modo de ver o mundo. Durante os dois anos de realização da pesquisa convivi e compartilhei com os estudantes de diversos momentos cotidianos. Além disso, destaca-se o cuidado ético tendo em vista que “o sociólogo não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista. Ele não pode reproduzir o ponto de vista de seu objeto, e constituir-lo como tal, resituando-o no espaço social, senão a partir deste ponto de vista singular [...]” (Bourdieu, 2008,p. 713).

A observação participante aconteceu, principalmente, em reuniões organizadas tanto pelo Comitê Representativo dos Imigrantes e Refugiados e também pelo Grupo de



Estudos, Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos e Mobilidade Humana Internacional (MIGRAIDH). Esses diálogos ocorreram durante a semana nos espaços de convivência coletiva da universidade como é o caso de Restaurante Universitário e União Universitária (alojamento provisório de estudantes).

Além disso foi realizada entrevistas semi-estruturadas com 7 estudantes a fim de perceber os projetos migratórios, a importância na vida desses jovens do acesso ao ensino superior, as relações de sociabilidade desenvolvidas dentro da universidade e a reconstrução de narrativas sobre o Haiti. Todos os participantes destas entrevistas são homens com idade entre 25 e 40 anos de diversas regiões do Haiti e que estão no Brasil há quase 4 anos.

Análise e discussão dos dados

Ingressaram por essa política um total de 53 estudantes de diversas nacionalidades, sendo um total de 29 haitianos, por isso a presente pesquisa centralizou-se nos estudantes haitianos. Muitos desses estudantes estudaram anteriormente nas universidades que tem o Programa Pró-Haiti antes de tentarem o edital da UFSM. Esse dado é importante para ressaltar que os números de desistência do Pró-Haiti são muitas vezes escolhas dos estudantes para novas possibilidades de acesso ao ensino superior.

A maioria dos estudantes haitianos ingressaram no curso de Relações Internacionais, Engenharias (Elétrica, Telecomunicações, Mecânica, Automação) e a área da saúde. Ao longo da pesquisa foi relatado que a escolha por estes cursos, deu-se devido ao prestígio que esses cursos tem no país de origem. A respeito dos cursos da área da saúde cabe destacar que a maioria dos estudantes inscreveram-se para o curso da medicina, contudo não obtiveram o aceite do colegiado deste e foram remanejados a outros cursos como enfermagem, fisioterapia, farmácia.

Analisando as atas do colegiado da medicina o argumento oficial é a infraestrutura do curso, pois o Brasil teve um Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), o qual aumentou o ingresso nas universidades e as expandiu para o interior do país. Contudo, segundo o colegiado o curso da medicina teve o aumento das vagas, mas não foi feito ajuste estrutural em laboratórios e salas de aula para comportar todos os alunos. Destaca-se que este é um dos cursos mais concorridos do país e o qual tem menos alunos oriundos da política de cotas nacionais e sem nenhum ingressante da política de imigrantes e refugiados o demonstra que o Brasil ainda tem que avançar muito nas políticas de democratização do ensino superior.

Outra dado importante de ser destacado é que esses estudantes, apesar de inseridos



na comunidade acadêmica não foram integrados completamente. Percebeu-se que os estudantes com idade superior a 30 anos tiveram dificuldades em construir laços de amizade e socializar com outros estudantes brasileiros, tendo como círculo social os demais estudantes ingressantes, principalmente os haitianos. Consequência disso é que estes possuem as maiores dificuldades em comunicar-se no português, pois, diariamente dialogam em sua língua materna. Além disso, percebeu-se que esses primeiros ingressantes tiveram como entrave social o racismo brasileiro, especialmente no estado do Rio Grande do Sul onde a maioria da população apresenta fenótipo branco e descendente de imigrantes europeus do século XIX.

Conclusão

As universidades públicas brasileiras desde o processo de inserção da política de cotas (2012) tem democratizado o acesso ao ensino superior para populações marginalizadas da sociedade. As políticas que surgiram no período concomitante como o acesso a refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade tem contribuído para a ampliação da diversidade nas universidades. Como se mostrou brevemente sejam iniciativas diretamente vinculada ao governo federal, como é o caso do Pró-Haiti ou ações alternativas como é o caso da política de ingresso vinculado à Cátedra Sérgio Vieira de Mello.

Os estudantes atendidos por essas políticas são amparados pelas universidades por projetos como o português para estrangeiros e por grupos de pesquisa conforme relatado. Porém uma questão que ainda merece análises é no que tange a inserção desses estudantes, pois muitos enfrentam as barreiras das relações raciais, linguísticas e geracionais para sociabilizar com os demais estudantes brasileiros.

Ressalta-se a importância do ingresso de estudantes migrantes e refugiados nas universidades para contribuírem com uma pluralidades epistêmica tão necessária ao cenário brasileiro. Alerta-se que essas políticas estão reduzidas de suas propostas iniciais, como é o caso analisado, uma vez que com os inúmeros cortes orçamentários a instituições tem privado a abertura de novos editais de ingresso a fim de garantir a permanência dos estudantes já matriculados. As Instituições de Ensino Superior no Brasil estão em disputas pela garantia de sua autonomia e orçamento o que pode levar a um retorno de um espaço de acadêmico elitizado em que há dificuldade em diálogo com outros saberes.



Referências

Alphonse, F.; Macedo, J. R. (2017). O Programa Pró-Haiti nas universidades públicas brasileiras (2011-2016). Campinas: Temáticas, ano 25, n. 49-50, p. 233-270.

Bourdieu, P. (2008). A miséria do mundo. 7.ed. Petrópolis: Editora Vozes.

Magnani, José Guilherme Cantor. (2002). “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”. Revista Brasileira de Ciências Sociais v.17, N.49, São Paulo.

Malinowski, B. (1984). Argonautas do Pacífico Ocidental. 3.ed. Rio de Janeiro: Abril Cultural.

Mauss, M. (1974). As técnicas corporais. Sociologia e antropologia, 2, 209-233.

Peirano, M. (2014). Etnografia não é método. Horizontes antropológicos, (42), 377- 391.

Sayad, A. (1998). A Imigração: ou os paradoxos de alteridade. Tradução: Cristina Murachco. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Schiller, N. G.; BASCH, L.; Blacn-Szanton, C. (1992). Towards a transnational perspective on migration: race, class, ethnicity and nationalism reconsidered. Annals of the New York Academy of Sciences.

Seguy, F. (2014). A catástrofe de janeiro de 2010, a “Internacional Comunitária” e a recolonização do Haiti. Universidade Estadual de Campinas.



Análisis interseccional de las condiciones que influyen en el ingreso a la Universidad Nacional y la reciente exclusión de las mujeres

Oscar Alejandro Quintero Ramírez
Laura Ximena Márquez

Resumen

Esta ponencia presenta los resultados del proyecto *¿Quiénes se presentan y quiénes pasan a la educación superior pública en Colombia?*, financiado por el Fondo de Investigación Orlando Fals Borda de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. En una primera fase del estudio se ha comprobado que hay una creciente exclusión de las mujeres de esta universidad (Quintero, 2016), la cual se explica por un proceso de discriminación sistémica, reflejado en los bajos resultados en el examen de admisión para el caso de las mujeres (Quintero y Caro, 2018; Caro, 2017) que ha ocasionado un ingreso anual alrededor del 35% de mujeres frente a un 65% de hombres.

Se exploran las distintas trayectorias de los/las aspirantes que influyen en el éxito o fracaso para ser admitidos/as a la Universidad. Con base en una metodología cualitativa, se encontró que sus condiciones biográficas determinan las disposiciones y oportunidades que tienen de ingresar a la universidad; el capital cultural y académico de sus padres y hermanos, así como la posesión de determinados capitales sociales, pueden transformar la estructura subjetiva de posibilidades. De igual forma, se identifica cómo las tareas que les son encargadas en los hogares desde la infancia, influyen en las subjetividades de las y los aspirantes, que actúan de acuerdo a sus disposiciones sobre lo que pueden llegar a hacer o no, condicionando sus proyectos de vida, no solo para ingresar a la universidad, sino también para elegir los campos de estudio en los que se desempeñarán.

Palabras clave

Desigualdades sociales, educación superior, acceso, exclusión, mujeres, Universidad Nacional de Colombia

Problemática de contexto: el menor acceso de mujeres a la Universidad Nacional de Colombia

Los resultados de la presente investigación ofrecen claridad sobre un fenómeno histórico, caracterizado por la menor admisión de las mujeres en la Universidad Nacional de Colombia. Primero, se puede afirmar que hay desigualdad en la medida en que



mujeres y hombres se presentan en proporciones similares a la universidad, más o menos un 50% para cada grupo, pero la admisión efectiva puede variar entre un 60%-70% para los hombres frente a un 40%-30% para las mujeres. Este fenómeno se observa claramente al hacer el análisis mediante las tasas brutas de admisión, que por lo general, son el doble para los hombres que para las mujeres. La menor probabilidad de ser admitidas en la universidad afecta a todas las mujeres aspirantes, independientemente de sus condiciones socioeconómicas.

Los resultados estadísticos muestran una mayor tasa de absorción en los estratos altos, que puede llegar a ser tres veces mayor a la registrada en los aspirantes (hombres y mujeres) de los estratos más bajos. Sin embargo, la posición desventajosa de las mujeres frente a la admisión va más allá de la condición socioeconómica; por un lado, algunos de los hombres con desventajas socioeconómicas tienen mayor posibilidad de ingresar que las mujeres de estrato alto; por otro lado, todas las mujeres presentan tasas de absorción más bajas que los hombres de su mismo estrato socioeconómico, y estas diferencias de género son mayores en los estratos socioeconómicos más altos.

En este sentido, el género se constituye en un factor de producción principal en las desigualdades de acceso a la Universidad Nacional, corroborando la hipótesis presentada en trabajos anteriores (Quintero, 2016; Gómez et al., 2015). En todo caso, estas desigualdades se agudizan en el caso de las mujeres pertenecientes a alguna minoría poblacional (grupos étnicos, población empobrecida, condición de discapacidad).

El examen de admisión se presenta como la principal barrera en el acceso de las mujeres a la universidad. El análisis por componentes del examen, muestra de manera enfática el menor desempeño de las mujeres en todas las áreas de la prueba, incluidos todos los estratos socioeconómicos. Análisis de imagen y matemáticas son los componentes que más descalifican a las mujeres en el examen de admisión. Es importante resaltar que los resultados más bajos de mujeres y, sobre todo de mujeres de clase alta, respecto a hombres de clase media, muestra que la desventaja de género es mayor que la ventaja de clase; pero también indica que la forma en general de una prueba tipo test no favorece necesariamente la evaluación de las aptitudes de las mujeres. Ignacio Barrenechea indica que las pruebas estandarizadas no pueden ser entendidas como un elemento neutral, ya que otorgan ventajas a la población mejor educada para responderlas (en su mayoría de clase alta) o que están más familiarizadas con ellas (Barrenechea, 2010).



El propósito de esta ponencia es el de Identificar aspectos cualitativos que permitan entender las mayores o menores posibilidades de admisión a la Universidad Nacional de Colombia. Desde el punto de vista teórico, tiene una fuerte y clara influencia de la obra de Pierre Bourdieu en relación con sus propuestas conceptuales y metodológicas en el análisis de la educación superior entendida como campo social. En ese sentido, se tienen en cuenta conceptos provenientes de la sociología de la dominación, en especial los desarrollos conceptuales del sociólogo francés en torno a las clases sociales, la movilidad social y el papel de diferentes instituciones sociales como la educación y el Estado en la reproducción de los poderes sociales y la dominación que estos conllevan (Bourdieu, 1988). Es decir, como una estructura de relaciones de fuerza entre agentes que ocupan distintas posiciones de acuerdo con la posición diferencial de capitales de diversa naturaleza.

Elementos metodológicos de la investigación empírica

Se ha buscado la heterogeneidad en la muestra, seleccionando así entrevistados con características diversas en tanto género, nivel socioeconómico, ocupación actual, trayectorias educativas y campos de interés. En total, se han entrevistado seis personas: tres hombres y tres mujeres. La estrategia de muestreo ha sido por bola de nieve. Se identifica la necesidad de entrevistar a al menos una persona más que se encuentre desescolarizada; en cuanto a las personas no admitidas que se encuentran estudiando en otras universidades actualmente y a no admitidos de clase media-baja, parece que se ha alcanzado el punto de saturación, por razones que se mostrarán más adelante. Para la siguiente fase de trabajo de campo, también sería necesario entrevistar al menos a otra mujer no admitida con capitales económicos y culturales altos.

A partir de las primeras entrevistas, se hicieron ajustes correspondientes a la profundización de las preguntas sobre el examen de admisión, la experiencia de presentarlo, lo que esperaba y lo que encontró. Del mismo modo, en las últimas entrevistas se dio mayor profundidad a la imagen que tenían los entrevistados de la Universidad Nacional antes de presentarse y la que tienen ahora. Es posible que necesitemos formular otras preguntas sobre nivel socioeconómico, pues el estrato o la fuente de ingresos pueden no ser suficientes. Aunque se ha indagado por los padres y su visión frente a la educación, también podría profundizarse en experiencias familiares y relaciones de género desde la infancia. También podría agregarse una pregunta frente a: ¿consideró o considera la posibilidad de no estudiar?, profundizando en el significado que se tiene sobre la educación superior.



Ventana de observación

Inicialmente se estableció que las personas entrevistadas en esta fase deberían haber presentado el examen de admisión a la UN entre 2016-2 y 2018-1, sin embargo, incluimos también personas que presentaron el examen este último periodo (2018-2). Esto será tomado en cuenta para la selección de los estudiantes admitidos a entrevistar. De cualquier forma, entrevistar a una persona que presentó recientemente el examen de admisión permitió tener información fresca sobre sus emociones y experiencias, mientras que con las personas que presentaron el examen de admisión hace más tiempo, hubo momentos en los que parecían no recordar algunos detalles.

Hallazgos tempranos sobre la no admisión: la importancia del origen social y los distintos capitales (cultural, económico y social).

El estudio de carácter cuantitativo hecho por Caro (2017) revela, entre muchos otros aspectos, y a partir de la interpretación de distintas variables, las desigualdades de clase presentes entre los aspirantes a la Universidad Nacional, que se agudizan al incluir en el análisis la variable de género: “la articulación de la segregación en razón de clase y género perjudica de manera más aguda a las mujeres pobres” (p. 114).

En esta primera parte únicamente recogimos información de aspirantes no admitidos a la Universidad, así que no pretendemos aún comparar esas situaciones de segregación a las que se refiere la autora -entre quienes ingresan y quienes no-, pero sí pudimos encontrar entre los entrevistados factores diferenciales en cuanto a disposiciones, trayectorias y oportunidades, que podrían contrastarse luego con la información levantada con los admitidos. Sobre este punto, la guía de entrevista incluyó preguntas referentes al estrato de las viviendas de residencia, el tipo de colegio del que se graduaron, las principales fuentes de ingresos en el hogar, así como el máximo nivel educativo de los padres y algunas preguntas referentes a capitales culturales.

Esperaba no organizar los resultados ni el análisis por clases sociales, pero al encontrar tantos aspectos similares entre entrevistados de las mismas clases, pensé en que podría organizar la muestra de entrevistados en dos segmentos o grupos: uno en el que se encuentran las personas entrevistadas de estratos 1 y 2 y otro grupo en el que se ubican entrevistados de estratos 4 y 5. Aunque cada uno de los entrevistados cuenta con historias y trayectorias particulares, al interior de los grupos se encuentran situaciones muy similares, que son, a su vez, muy distintas entre un grupo y el otro.

En la siguiente tabla se presenta la distribución por grupo y los identificadores que utilizaremos en el documento para referirnos a cada entrevistada y entrevistado, así



como variables generales de caracterización:

ID	Grupo	Género	Ocupación	Estrato	Tipo de colegio	Edad
M1	1	F	Estudiante	2	Mixto (convenio)	18
M2	1	F	Desempleada	2	Público	19
H1	1	M	Estudiante	2	Público	18
H2	1	M	Empleado	1	Público	19
M3	2	F	Estudiante	5	Privado	19
H3	2	M	Estudiante	4	Privado	17

Tabla 1. Distribución de entrevistados por grupos y características generales
Fuente: Proyecto ¿Quiénes se presentan y quiénes pasan...” Elaboración propia.

“Mi mamá no pudo estudiar más, por eso también nos dice que estudiemos”

Si quisiéramos rastrear el origen social de las personas entrevistadas, podríamos empezar por “comparar los puntos de partida en sus trayectorias sociales, a través del capital educativo de sus familias de origen” (Arango, 2006). Indagamos entonces por el capital educativo de los padres, con el propósito principal de identificar elementos que constituyen el capital cultural de origen de las entrevistadas. Encontramos que entre aquellas que provienen de clases medias/bajas (Grupo 1) se repetían historias similares.

ID	Género	Máx. nivel educativo de la madre	Máx. nivel educativo del padre	Ocupación de la madre	Ocupación del padre
M1	F	Bachillerato	Básica primaria	Empleada	Independiente
M2	F	Técnico	Bachillerato incom.	Hogar	Empleado
H2	M	Básica primaria	Básica primaria	Hogar	Empleado
H1	M	Bachillerato incompleto	Básica primaria	Hogar	Empleado

Tabla 2. Máximo nivel educativo y ocupación de los padres de los estudiantes entrevistados- Grupo 1

Fuente: Proyecto ¿Quiénes se presentan y quiénes pasan...” Elaboración propia.

En ninguno de los casos, los padres de los entrevistados cursaron estudios universitarios y solo una de las madres llegó a la educación técnica. En el caso de las entrevistadas, sus madres estudiaron más que sus padres, y en el caso de uno de los hombres, la madre también cursó más estudios que el padre. En todo caso, solo la madre de M1 se encuentra trabajando, en las otras familias, es el padre quien trabaja y genera la mayor parte de los ingresos económicos del hogar.

El momento de discutir este tema fue un poco tensionante en algunas entrevistas de este grupo. En el caso de M1, por ejemplo, se sonrojó al decir que su padre no había



terminado la primaria, respondiendo apresuradamente: “pero mi mamá sí es bachiller y mi hermano está en la universidad”, como si de alguna forma le avergonzara el nivel educativo de su padre. H1, por su parte, explicó: “mi papá no puedo estudiar, mi mamá estudió en bachillerato. Él hizo solo hasta primaria pero siempre ha sido muy trabajador, mi mamá no pudo estudiar más, por eso también nos dice que estudiemos”. Con H2 - debe decirse y profundizar luego- toda la entrevista fue muy tensa y giró en torno al tema de la clase, razón por la que respondió de forma brusca que sus papás no habían estudiado nada, y al profundizar dijo: “solo primaria porque qué más ¿y pues qué?”.

En cuanto a las ocupaciones de los padres de las personas del mismo Grupo 1, la mayor parte de los padres trabajan en el sector servicios: como conductor de bus (H1), operario en fábrica textil (M2), y desconocido (H2 no quiso dar más datos de su familia). En contraste, el padre de M1 trabaja como músico, interpretando instrumentos de cuerda en presentaciones de música folclórica, pero esta no es una actividad o gusto que haya pasado a sus hijos: “él aprendió con mis tíos en fiestas en Ibagué y terminó dedicándose a eso (...) ni mi hermano ni yo sabemos, a mí sí me gustaría un día aprender pero no le he dedicado tiempo”.

La madre de M1 trabaja en una empresa de encuestas, aunque la entrevistada prefirió no especificar sus funciones. Llama la atención que en el caso de H1, cuando hablamos de la ocupación de su madre, dijo: “ella no hace nada (...) mejor dicho, es ama de casa”, lo que resalta la visión que se tiene del trabajo en el hogar o trabajo no remunerado, el cual no solo no es reconocido en la sociedad en general, sino también es invisibilizado dentro de los mismos grupos familiares.

En cuanto al máximo nivel educativo y la ocupación de los padres de los entrevistados que hacen parte del Grupo 2, también se encontraron similitudes:

ID	Género	Máx. nivel educativo de la madre	Máx. nivel educativo del padre	Ocupación de la madre	Ocupación del padre
M3	F	Universitario	Universitario	Independiente	Empleado
H3	M	Universitario	Universitario	¿Voluntaria?	Empleado

Tabla 3. Máximo nivel educativo y ocupación de los padres de los estudiantes entrevistados- Grupo 2

Fuente: Proyecto *¿Quiénes se presentan y quiénes pasan...?* Elaboración propia.

En ambos casos los padres de los entrevistados cursaron estudios universitarios y no son la primera generación de profesionales en sus familias. En cuanto a las



ocupaciones, la madre de M3 es dueña y maneja una empresa “que le da trabajo a más de 50 familias” -complementó la entrevistada, con orgullo¹-. El papá de M3 es ingeniero, profesor de una universidad privada y también hace consultorías en proyectos de construcción. El papá de H3 es publicista y trabaja en una empresa y la mamá “está en una fundación para mujeres con cáncer”, aunque no se especificó cuál era su rol.

Es claro que los niveles de estudio y las ocupaciones de los padres de los entrevistados del Grupo 1 y los de Grupo 2 son diferentes, lo que podría también implicar trayectorias modales distintas. De cualquier modo, en sintonía con las disposiciones personales de los entrevistados, se encontró que los padres del Grupo 1 suelen insistir a sus hijos sobre la importancia de estudiar, de cambiar, o como dijeron M1 y H1: de “ser alguien en la vida”. Sobre esta expresión se retomará adelante.

En contraste, cuando hablamos con los entrevistados del Grupo 2 sobre aquello que les decían sus padres sobre la educación, las respuestas no estuvieron dirigidas a la importancia de estudiar -como si no fuera necesario que les convencieran o como si no hubiera un “riesgo” de que no quisieran estudiar- sino a la importancia de estudiar lo que se quiere, lo que más gusta, de reflexionar y estar seguros de lo que se elige.

Este último aspecto puede dar cuenta de diferencias importantes entre grupos, como si los padres de los entrevistados del Grupo 1 fueran de generaciones o pertenecieran a sociedades distintas a las de los padres del Grupo 2. En el primer caso, no es aún seguro que los hijos quieran o puedan estudiar, mientras que en el Grupo 2 parece dado que este será el camino que van a elegir -tal y como ellos, sus hermanos y amigos lo hicieron-; entonces los temas de conversación en torno a la educación son distintos, así como sus percepciones. Esto se ve reflejado en las disposiciones que tienen los entrevistados frente a sus posibilidades y a las nociones que tienen de la educación superior.

En cuanto al lugar de procedencia de los padres, la mayor parte de los padres del Grupo 1 no son de Bogotá, sino que provienen de departamentos como Boyacá, Cundinamarca y Tolima, de donde migraron siendo jóvenes. En el Grupo 2, los padres de H3 son de Bogotá y los padres de M3 son de Medellín, Antioquia:

“mis papás se vinieron a vivir aquí especialmente por la empresa de mi mamá. O sea, ellos primero se iban a quedar por poco tiempo pero poco a poco se fueron quedando. A ellos les gustaría volver en unos años a Antioquia, mi mamá extraña mucho, pero la empresa es su vida (...) yo sí prefiero vivir aquí, o sea, igual está la U, los amigos, la vida...”. (Entrevista a M3)



Entonces, las razones y circunstancias de migración de los padres de M3 son diferentes a las de la mayor parte de los padres del Grupo 1, quienes, en general, llegaron muy jóvenes a Bogotá en busca de trabajo y oportunidades, sin contar con altos capitales:

“Sé que mi papá se vino de Ubaté [Cundinamarca] como a la edad de unos 10 u 11 años, fue porque mi abuela y mi abuelo se separaron, entonces él se vino con mi abuelo (...) él, pues, se puso a trabajar en puestos, en construcciones y todo eso, ahí fue ahorrando, compró una casa y ahí fue cuando empezó a vivir con mi mamá” (Entrevista a H1)

De otro lado, los rápidos cambios generacionales y los acelerados procesos de urbanización sociológica² llevan a que pensemos en que las brechas existentes entre padres e hijos pueden ser mucho más grandes ahora, que las que los padres tenían con los abuelos. En este sentido, las trayectorias modales deberían rastrearse teniendo en cuenta, no solo el capital educativo de los padres, sino también las trayectorias y logros académicos de los hermanos mayores, en los casos en los que aplica, pues estos pueden influir en las aspiraciones de los más jóvenes. Por esta razón, indagamos frente a las ocupaciones de los hermanos mayores y encontramos lo siguiente:

ID	Grupo	Hermanos(as) mayores	Máx. nivel educativo hermanos(as)	Ocupación herms.	Hermanos (as) aspirantes UN
M1	1	Un hermano	Univ. Incompleta (activo)	Estudia y Trabaja	Se presentó Tres veces, no pasó
M2	1	Una hermana y un hermano	Ella: técnico Él: univ. incompleta	Ella: trabaja Él: trabaja	Ella: no recuerda Él: se presentó, no pasó
M3	2	Un hermano	Universitario	Doctorante	Se presentó, no pasó
H2	1	Dos hermanos	Él: bachillerato Él: bachillerato	Los dos Trabajan	Ninguno se presentó

Tabla 4. Máximo nivel educativo alcanzado y ocupación de hermanos mayores

Los hermanos mayores de las tres entrevistadas han ingresado a la educación superior. El hermano de M1 se presentó dos veces a la Universidad Nacional y, al no pasar, decidió no volver a presentarse. Actualmente estudia ingeniería en la misma universidad privada que M1 y trabaja para pagar los costos. La hermana mayor de M2 estudió en el SENA y ahora trabaja en un banco, mientras que el hermano del medio -M2 es la menor-, después de no pasar a la UN, empezó a estudiar administración en una universidad privada pero suspendió sus estudios y ahora se encuentra trabajando. El hermano mayor de M3 se presentó a la UN y no pasó, pero estudió en la Universidad de los Andes



y actualmente se encuentra haciendo un doctorado en otro país.

En este aspecto saltan también diferencias de clase entre los entrevistados del Grupo 1 y la entrevistada del Grupo 2, pues claramente el hermano de M3 -cuyos padres son profesionales- ha alcanzado un nivel educativo mucho más alto. El capital educativo de los hermanos, además de brindarnos más pistas sobre los capitales de origen o los niveles de movilidad social entre generaciones, pueden darnos una idea de las disposiciones de los entrevistados: aunque los padres de M1 y M2, por ejemplo, no hayan cursado estudios universitarios, el hecho de que sus hermanos sí, puede transformar sus aspiraciones:

“Mi hermano es muy inteligente, yo lo amo. Nosotros no sabemos por qué no pasó a la Nacional (...) a él siempre le fue bien en el colegio y todos los profesores y tíos y todos esperaban eso, pero bueno, igual a él le va muy bien en la carrera, ha aplazado unos semestres pero siempre vuelve (...) igual mis papás y todos estamos muy orgullosos de él (...) Él ha sido muy importante porque siempre me ayudaba a hacer las tareas, aunque le sacara la piedra (...) me acompañaba y yo me acuerdo que cuando iba a entrar a la universidad estaba asustada pero él me decía que todo bien y nos vinimos los primeros días en el mismo bus y él me presentaba amigos que me molestaban pero se me pasó la pena y el susto y ya todo bien, no andamos juntos ni nada pero me sigue ayudando”.
(Entrevista a M1)

Es posible que M1 vea en su hermano, no simplemente un ejemplo a seguir, sino que su trayectoria refleje en M1 la idea de que es posible estudiar una carrera, aunque sus padres no hayan ingresado a la universidad; es decir, su hermano es un referente que encarna otros caminos posibles y ambos podrían constituir la primera generación profesional de la familia. En M3 la disposición de estudiar estaba mucho más naturalizada, pero siente admiración por su hermano mayor y manifiesta que también quiere hacer un doctorado en el futuro.

Sobre los hombres: H1 no tiene hermanos mayores y H3 dijo que tenía una medio hermana mayor pero que vive en el exterior y que no tiene relación con ella (parecía no querer hablar del tema). En cuanto a H2, que tiene dos hermanos mayores que son bachilleres, respondió: “a ellos no les gusta el estudio”. Es de mencionar que, en todos los casos, las mujeres se mostraron más abiertas para hablar de su familia, sus emociones y aspectos de su vida privada, mientras que los hombres daban respuestas cortas y preferían no dar muchos detalles sobre sus familias. Esto ocurrió en menor medida con H1, quien brindó información de su grupo familiar con un poco más de tranquilidad y detalle que los otros entrevistados.



Capitales económicos y culturales en la trayectoria académica

Como muestra la Tabla 1, los entrevistados del grupo 1 estudiaron en colegios públicos y los entrevistados de grupo 2 en colegios privados. M1, del primer grupo, se graduó de un colegio privado, pero con convenio y ni ella ni sus padres estaban satisfechos con la educación recibida allí. Este tipo de colegios, aunque son de carácter privado, funcionan con recursos públicos. Frente a su calidad, la investigación realizada por el Instituto de Estudios Urbanos de la UN encontró que, en términos generales, tienen niveles y resultados superiores a los de los colegios oficiales (Instituto de Estudios Urbanos UN, 2015); sin embargo, otras investigaciones han mostrado que los niveles de calidad no dependen del modelo, sino del colegio, así que en muchos casos los resultados son más bajos. (Barrera Osorio, Maldonado, & Rodríguez, 2014).

El colegio en el que se estudia y su carácter se encuentran relacionados, tanto con capitales sociales, como culturales y económicos. Es bien sabido que los colegios que ocupan los primeros puestos en distintos ranking son colegios privados, aunque estos no sean homogéneos, pues también hay una suerte de estratificación entre colegios no oficiales. Como mostró Quiroz (2010): “existe una asociación significativa entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y el acceso a la educación; por lo cual a mayor nivel socioeconómico, mayor tendencia a pertenecer al sector no oficial” (pág. 45). La misma autora también encuentra una alta correlación entre el nivel socioeconómico y la calidad de la educación³.

Frente a los colegios de los que se gradúan los aspirantes a la Universidad Nacional, la tasa de absorción es más alta para personas que se gradúan de colegios privados que para los aspirantes de colegios públicos: “en referencia a la absorción por sexo se encuentra que las mujeres tienen una menor absorción tanto en los colegios públicos como privados. Pero es más aguda en la población de colegios públicos” (Caro, 2017, pág. 117).

Este tema fue abordado en todas las entrevistas. Cuando le pregunté a M1, M2 y H1 si otras personas de sus colegios se habían presentado a la Universidad Nacional, respondieron que sí, pero que, desde lo que sabían, nadie había pasado. En el caso de M3, perteneciente al Grupo 2, y quien estudió en un colegio de bachillerato internacional, respondió⁴:

“Sé que varias personas del colegio se presentaron pero no pasaron tantos. (...) no sé, por ejemplo un niño del curso que era muy juicioso pasó pero creo que al fin no entró sino que se fue a estudiar a otro lado, y sí (...) en este momento no me acuerdo de



compañeras que hubieran pasado, de golpe sí, pero me acuerdo más de niños (...) de mi grupo de amigas, dos de nosotras entramos a los Andes y otra estudia en la Javeriana, de todas maneras mi mejor amiga y yo queríamos estudiar cosas diferentes pero estar en la misma universidad y ya teníamos pensado que los Andes estaría muy bien”
(Entrevista a M3)

La entrevista a H2, como se mencionó atrás, fue tensa, y este fue uno de los temas más difíciles de tratar. Desde el principio, el entrevistado se mostró indispuerto a la entrevista, al punto en que me preguntaba por qué había accedido a hacerla. En los otros casos el ejercicio fue amable y tranquilo, generalmente en cafés o en la sala de una casa. Con H2 me encontré en la puerta de un centro comercial del sur de la ciudad y desde el principio su actitud fue muy seria. Cuando le invité a tomar un café no quiso aceptar la invitación e hicimos la entrevista en unas bancas públicas.

Sus respuestas eran cerradas y cortantes mientras yo mantenía un tono amable y tal vez un tanto condescendiente. A medida que la entrevista avanzó, me di cuenta que para H2 había una diferencia entre nosotros y yo representaba algo desagradable para él, asociado a la clase social y a lo que él se imaginaba de mí. Cuando le pregunté si otras personas de su colegio se habían presentado a la UN y si sabía si habían pasado, respondió con molestia:

“Otra gente se presentó pero nadie pasó. Yo no conozco a nadie que haya pasado ¿por qué nadie de los que conozco estudia allá? ¿no se supone que es una universidad pública y no sé qué?... Y que supuestamente es para pobres. Qué va, si uno ve que allá estudian puros gomelitos. Nadie de mi colegio, del barrio, ni siquiera los más ‘nerdos’ estudian allá, y vienen a decir que es para los pobres (...) ¿usted es pobre?” (Entrevista a H2)

Su reacción y sus preguntas me dejaron paralizada y me hicieron sentir mal. Hice lo posible por tomar el control de la entrevista, buscando sin éxito dar explicaciones. También intenté conectarme con él, mostrarle que mis capitales de origen son muy bajos y que podríamos tener cosas en común pero nada funcionó, parecía que mi amabilidad le molestaba más. Pensé incluso en terminar la entrevista, pero retomé la conversación. Empecé a hablarle en un tono más fuerte y seco y esto funcionó un poco mejor. No quería ser tampoco una defensora de la UN o del sistema de admisión, no me correspondía y lo cierto es que las personas cercanas a H2 no estudian en la UN.

Le pregunté si muchas personas se habían presentado y dijo que en realidad no tantas, que la mayor parte está trabajando o desempleada. No quiero decir que “no pasan porque no se presentan”, ni mucho menos, pero sí puede ser que las disposiciones



sean diferentes, que no consideren estudiar una carrera como una posibilidad en sus vidas, al contrario de las personas que rodean a los entrevistados del Grupo 2, por ejemplo. Incluso las aspiraciones de H2 no son ahora estudiar una carrera en la universidad, aspecto a retomar adelante.

En cuanto a H3, que hace parte del Grupo 2, estudió por 14 años en un colegio de tipo montessoriano, que funciona con un modelo diferente al de los colegios de los otros entrevistados. Me dio más detalles sobre su colegio y la forma en que funcionaba:

“Mi colegio es un colegio hermoso (...) se hacían propuestas a inicio de año, que no, que yo quiero estudiar fábricas, que yo quiero estudiar arte, que yo quiero estudiar el universo, que yo quiero estudiar dulces, entonces se hacía una exposición de por qué el resto del curso debería escoger lo que uno quiere, entonces, por ejemplo, yo escogí creo que arte, entonces me tocaba exponerle a los compañeros por qué debían escoger arte y, si por mayoría ganaba arte, pues estudiábamos todo el año arte, y desde ahí veíamos las ramas de matemáticas, de historia, de lenguaje, de inglés...” (Entrevista a H3)

Cuando le preguntamos si otras personas de su colegio se habían presentado y si habían pasado, respondió que varios compañeros se presentaron pero que no pasaron. H3 es un joven que, no solo estudió en un colegio con un enfoque pedagógico alternativo, sino que se encuentra rodeado por familiares y personas con capitales culturales y educativos altos, además, tiene acceso a herramientas y fuentes de información y consulta. En el siguiente apartado mostraremos las razones por las que él considera que no pasó el examen de admisión.

Frente al rendimiento académico, H1 y M3 dijeron que ocupaban siempre los puestos más altos de sus cursos en el colegio, mientras que los demás dijeron que, si bien no eran los mejores, se ubicaban más arriba del promedio de sus compañeros. H3 incluso dijo que había solicitado un diagnóstico sobre su rendimiento al colegio: “...siendo 1 muy poquito y 10 lo mejor y me ubicaron en 7, 7 con posibilidad de ascender a 8, entonces yo creo que es como un normal-bien, o sea, no muy bueno, no excelente, pero sí normal bien” (Entrevista a H3).

Acceso a recursos y métodos de estudio

Preguntamos por los recursos a los que tuvieron acceso desde que eran niños y niñas para hacer sus tareas, y encontramos lo siguiente:



ID	Grupo	Recursos en casa	Apoyo/acompañamiento para hacer tareas
M1	1	“Libros que nos regalaba una tía y los últimos siete años computador”	“Las tareas eran más autónomas, como yo quisiera administrar mi tiempo. Tengo un escritorio, lo cuadraba, tomaba un break y volvía, no era todo constante, sino a veces. No sirvo para estar todo el tiempo sentada en un solo lugar enfocada (...) Mi hermano siempre ha estado muy pendiente, me decía que tenía cuadernos viejos de él y ahí mirábamos (...) Él ha sido muy importante porque siempre me ayudaba a hacer las tareas”
M2	1	“Enciclopedias, la tablet, revistas, depende de la tarea”	“Como mi mamá ahí trabajaba, mi hermana mayor era la que miraba que hiciéramos las tareas y luego yo hacía lo mismo con el hijo de ella y ahora con un primito”
H1	1	“Había unos libros y computador”	“Mi mamá miraba que tuviera tareas pero casi siempre las hacía solo”
H2	1	“En libros y cosas pero tampoco eran, pues, tan necesarias, porque yo podía hacer las tareas sin eso”	“No, solo (...) antes no me gustaba porque yo las hacía y de todas maneras si mi mamá se metía resultábamos peleando, no era tan difícil hacerlas (...) grande tampoco (...) [risas] no, qué iba a pedirle ayuda a mis hermano si esos son re vagos”
M3	2	“Consultaba libros, páginas web, íbamos a la biblioteca...”	“Mis papás me apoyaban siempre, aunque a los que más les pedía ayuda de matemáticas y así era a mi papá y a mi hermano, igual mi mamá siempre me preguntaba si necesitaba algo. Era chistoso porque mi papá se sentaba a trabajar, mi hermano a hacer trabajos difíciles y yo a hacer tareas pero que obvio eran más fáciles, pero me gustaba estar ahí con ellos porque jugaba a que estábamos trabajando”
H3	2	“Computador, enciclopedias”	“Pues yo, haciéndolas solo, así de vez en cuando pues más que todo mi mamá o mi papá (...) ah, pues hacía mucho tareas con mi abuelo, mi abuelo me ayudó mucho porque conoce mucho del tema, de... entonces él fue el que me enseñó a buscar en enciclopedias, entonces cuando tenía una tarea de buscar la historia de, yo qué sé, de Brasil, entonces era ir y buscar en la enciclopedia, charlar con él, los pros, los contras, lo que él pensaba, lo que yo pensaba, y ahí escribir la tarea, eso es, mi abuelo fue fundamental en todo ese proceso.”

Tabla 5. Recursos y acompañamiento en el trabajo y tareas en casa

Nuevamente es posible identificar diferencias entre los entrevistados del Grupo 1 y del Grupo 2. Aunque todos manifestaron tener libros o algunos recursos en casa, M3 y H3 contaban, además, con acompañamiento constante de sus familiares, que, a su vez, tienen capitales académicos y culturales altos. Al parecer, no se trataba solo de la supervisión, sino de una guía y enseñanza, como en el caso de H3, a quien su abuelo le enseñó a hacer consultas y destinaba tiempo a discutir con él; o M3, quien compartía tiempos y espacios de estudio con su hermano y su padre: creció viendo a su familia estudiando y heredó métodos de estudio, incluso, disfrutaba estos momentos que representaban un juego. En contraste, los hombres del Grupo 1 hacían sus tareas y estudiaban solos, y las mujeres eran acompañadas por sus hermanos mayores, quienes no tenían capitales educativos altos.



En cuanto al tiempo destinado a estudiar, en el caso de las mujeres del Grupo 1, aunque las dos respondieron que siempre tuvieron tiempo suficiente para hacer sus tareas y para estudiar, cuando hablamos de las tareas del hogar, ambas dijeron que debían ocuparse de labores de limpieza y de cuidado desde que eran niñas:

“Yo fui creciendo y me fui encargando de la comida. A mí la verdad me da mucha mamera lavar la loza, entonces le decía a mi hermano que me ayudara con eso pero no, pocas veces (...) no me gustaba que mi mamá, o sea, que solo me tocara a mí (...) a él también le decían que hiciera cosas pero al final a mí era a la que me regañaban, entonces yo hacía eso (...) así, barrer, trapear, cocinar, así como mantener la casa bien. Al igual que mi mamá... yo entiendo, o sea, solo me da pereza lavar la loza, pero nosotros sabemos que tenemos que ayudarle a ella porque no está y (...) los fines de semana es entre todos” (Entrevista a M1)

“Bueno, nosotros nos turnamos, mejor dicho, es que yo tengo un sobrino ¿sí? (...) hijo de mi hermana, entonces, digamos, cuando era pequeña mi hermana era la que se encargaba de nosotros y mi mami trabajaba y de todas maneras pues nos colaborábamos, entonces yo también ayudaba a hacer aseo pero sobre todo era mi hermana, pero ahora que ella está siempre trabajando, entonces yo le ayudo mucho a mi mamá con mi sobrino, así, que a hacer las tareas, que estar pendiente. Mi mamá es la que cocina pero yo también le ayudo y yo, por ejemplo, arreglo habitaciones, y ahora que no he conseguido trabajo pues más estoy en la casa. A mí me gusta estar con mi sobrino y con un primito que llevan porque jugamos pero a veces son un poquito cansones y desarreglan las piezas, pero bueno (...) y a veces quiero estar con mis amigas, así, que dar una vuelta, pero así es cuando uno sale del colegio, de todas maneras, ya no es lo mismo (...) sí, cuando estaba chiquita, o sea, sí era mi hermana la que estaba al frente de la casa, más que todo, pero claro que yo también tenía que ayudar (...) no, con mi hermano era para pelear, entonces nosotras” (Entrevista a M2).

Así como desde niñas a M1 y a M2 les tocaba encargarse de este tipo de actividades, en el caso de los demás entrevistados son las madres quienes realizan estas tareas. Los padres de H3 están separados, así que, en la casa de su papá, contratan a una persona que hace la limpieza y en la casa de su mamá, es ella quien lo hace. En la casa de M3 también contratan a una mujer, pero “todos nos esforzamos por no hacer desorden”, dice ella. En ninguna de las entrevistas surgieron reflexiones en torno a la feminización del trabajo del hogar o de las cargas desiguales.

En la medida en que tanto M1 como M2 se encargaban de estas otras tareas, nos preguntamos si esto no podría influir en el tiempo que le dedicaban al estudio o al juego, es decir ¿qué hacían los otros entrevistados mientras ellas se encontraban cuidando de



otros niños o limpiando la casa? Veían televisión, estudiaban, jugaban, salían por el barrio...

En el caso de H3, por ejemplo, desde niño, mientras no estaba en clases del colegio, su tiempo estaba destinado, no solo a jugar, sino a practicar deportes y a formación adicional: “pues de chiquito, de todo: karate, fútbol, basquetbol, tenis, natación, plastilina, tejer, de todo... y en el colegio también teníamos clases de madera, de cerámica, de dibujo, de expresión corporal, pero ya más grande tuve inglés, tenis y ya” (Entrevista a H3)

Sobre este tema podría profundizarse mucho más, pues no se trata solamente de que, mientras las niñas limpian o cuidan de otros niños, los niños puedan jugar, estudiar o practicar deportes; se trata también de las configuraciones subjetivas frente a lo que hacen las mujeres y lo que hacen los hombres; lo que hacen, lo que pueden hacer y lo que deben hacer.

De otro lado, tanto M1 como M2 dijeron que tenían bibliotecas cerca de su casa, pero que no las frecuentaban, ni antes ni ahora. H1 dijo que para ir a la biblioteca que estaba más cerca de su casa debía coger bus e ir con su mamá, así que no iban casi nunca, pero actualmente estudia en una universidad privada y frecuenta la biblioteca de allí. H2 no sabe si hay bibliotecas cerca de su casa, H3 tiene muchas bibliotecas cerca pero casi nunca va. M3, no solo tiene bibliotecas cerca, sino que asiste con frecuencia, pues es una de las actividades que disfruta en familia.

¿Qué y por qué estudiar?

Atrás mencionamos cómo los padres hablaban a sus hijos de la educación y cómo los entrevistados la conciben de un modo diferente en un grupo y en otro. Para M1 y H1 estudiar significa ser alguien en la vida. Fue curioso que esta expresión apareciera más de una vez, pues revela la dimensión ontológica que tiene la educación superior para algunas personas. Nos referimos a que, si se estudia para ser alguien en la vida, es porque antes no se es, y porque estudiar y lo que se estudia define identidades.

Además, ser alguien en la vida implica cambiar, transformar capitales, específicamente ascender en un sentido económico y social, en la medida en que, algunas personas, aun ven la educación como forma de ascenso y progreso. Se estudia, principalmente, para después tener un buen trabajo, además de para tener reconocimiento y mayor estatus. En el caso de H1, por ejemplo, su papá no pudo estudiar, y ve en el estudio la



posibilidad de que su hijo tenga otro lugar social y otro desarrollo personal:

“Mi mamá quiere que siga estudiando, que me esfuerce, porque ella sí me dice que hoy en día, si uno no tiene como mucho estudio, uno no puede conseguir un gran empleo, entonces ella sí me dice que me esfuerce por el estudio, al igual que mi papá, como él no pudo estudiar, él ve el estudio como algo hermoso y quiere que yo sí pueda estudiar”
(Entrevista a H1)

Mientras los entrevistados del Grupo 1 hablaron de su principal motivación para estudiar en términos de transformación o cambio de vida, los del Grupo 2 hicieron reflexiones relacionadas con el gusto por el conocimiento, el desarrollo personal, la felicidad o incluso dieron razones como: “estar preparada para contribuir a que el mundo sea un mejor lugar, desde lo que yo puedo aportar”(Entrevista a M3).

Frente a las áreas de estudio que les gustan y/o interesan, encontramos lo siguiente:

ID	Grupo	Carrera que querían estudiar/la que estudian	Áreas con mayores habilidadesv	Áreas de mayor dificultad
M1	1	Psicología o trabajo social/psicología	Lectura crítica, sociales e inglés	Matemáticas
M2	1	Filología, nutrición o cocina/ninguna	Sociales, español	Física
H1	1	Psicología, filosofía o fisioterapia/psicología	Filosofía, matemáticas, biología, “en todo”	Análisis de imagen
H2	1	Ingeniería/ninguna	Física, inglés y educación física	Sin respuesta
M3	2	Geociencias o ingeniería civil/geociencias	Biología, matemáticas y artes	Sin respuesta
H3	2	Gobierno y asuntos públicos/Gobierno y asuntos públicos	Sociales	Matemáticas

Tabla 6. Áreas de interés, de mayor y menor habilidad

Encontramos una aparente división entre las áreas que le interesan a hombres y a mujeres, que cambia, además, según clase social. Los intereses de los entrevistados del Grupo 1 reflejan los resultados de investigaciones previas como la de Quintero (2016), en torno a la segregación horizontal por sexo en la educación superior.

Las mujeres del Grupo 1 se interesan por carreras como trabajo social, psicología o nutrición, que se asocian con el cuidado y que podrían relacionarse con las trayectorias de las entrevistadas y el uso que hacen de su tiempo libre desde niñas. En el caso de M1, dijo que le interesaba estudiar psicología desde niña, aunque lo que dijo sobre su



carrera es lo que sabe ahora que está en segundo semestre:

“la verdad, desde muy chiquita siempre me gustó mucho la psicología, pero la jurídica, y también la parte criminalística, pero ya creciendo, digamos me orienté más a la parte de la psicología clínica, que fue lo que más me interesó ahora” (Entrevista a M1)

En todo caso, H1 también se interesa y estudia actualmente psicología. Su interés surgió también desde que era niño:

“psicología porque, especialmente a mí de niño siempre me interesaba por qué la gente actúa como es, si era por los dioses, porque antes había demasiados, o por su propia conducta moral, entonces siempre como que me llamó así la atención por qué una persona es distinta a la otra.” (Entrevista a H1)

Para H1 y M1, que estudian en la misma universidad privada, hay un aspecto en común, y es que no conocían a nadie que fuera psicólogo o psicóloga, ni tenían muy claro el contenido de la carrera. Su interés surgió a partir de lo que se imaginaban, pero no hubo un trabajo de búsqueda sobre lo que era la psicología.

H2 quería estudiar ingeniería porque, desde su percepción, las ingenierías son carreras bien remuneradas: “es algo que tiene salida, o, mejor dicho, que uno encuentra trabajo, hay forma...”. Él no tenía seguridad de qué ingeniería estudiar, pero sabía que quería que fuera una ingeniería, pues podría significar ascenso. Esta situación también refleja a lo que se refería Quintero (2016) frente a aquellas carreras que tienen mayor participación masculina y que, no solo tienen una mejor remuneración, sino que cuentan con un mayor reconocimiento simbólico, entre las que se encuentran las ingenierías. Así como los otros entrevistados del Grupo 1, H2 no conoce de cerca a ningún ingeniero o ingeniera ni tiene ideas claras del contenido de las carreras.

En el Grupo 2 la situación es diferente. M3 quería estudiar geociencias o ingeniería civil. Su papá es ingeniero y es profesor en ingeniería civil en la universidad en la que ella estudia actualmente. Su hermano mayor estudió matemáticas (no es claro en qué punto de su formación) y ella creció queriendo estudiar algo relacionado a lo que hacían su papá y su hermano. En este sentido, para ella era muy claro el contenido de la ingeniería civil -una de sus opciones- y para elegir geociencias buscó el contenido, así como la aplicación profesional de la carrera y podría decirse que tomó una decisión informada. Su papá le presentó a dos profesionales de geociencias con quienes pudo hablar e informarse mejor.

H3 sabía que quería estudiar gobierno y asuntos públicos, no ciencia política ni derecho, lo que le interesaba era “la parte administrativa”. Hizo una investigación sobre las



carreras relacionadas que ofrecían, tanto la Universidad Nacional, como ciertas universidades privadas, encontrando que lo que más le interesaba era lo administrativo. Por esta razón, como se mostrará en el siguiente apartado, no tenía gran interés de estudiar en la Nacional. Aunque aún no ha ingresado a la universidad en la que va a estudiar gobierno y asuntos públicos, cuenta con conocimiento sobre el plan de estudios y el contenido de su carrera.

-Pendiente análisis sobre las habilidades: mujeres del Grupo 1 con dificultades para matemáticas, así como en el examen de admisión las mujeres tienen el puntaje más bajo en matemáticas, ver entrevista a M1 minuto 18:50-

¿Por qué presentarse a la Universidad Nacional?

En términos generales, los entrevistados y sus familias ven la Universidad Nacional como una de las más importantes del país, al ver en ella educación de calidad y al reconocer logros de egresados y equipos de investigación de la Universidad en los medios de comunicación. Sin embargo, fueron los entrevistados del Grupo 1 quienes más resaltaron el factor económico a la hora de presentarse a la UN:

“Creo que todos sabemos que la Nacional es una de las mejores universidades y, digamos que, también la parte económica, porque es una de las universidades que es mucho más accesible, pues, a nivel económico, y pues, digamos, a mi familia le interesaba mucho, porque mi hermano también se había presentado, pero él se presentó muchísimas más veces de las que yo me presenté (...) tres. [A mis papás] la verdad siempre les ha parecido la mejor universidad pues porque, siempre es como la noticia de la Nacional, de que las personas que salen de la Nacional son tal y tal cosa, entonces ellos tienen como el ideal de que la calidad de la educación de la Nacional es muy buena”
(Entrevista a M1)

En el grupo 2 hay diferencias. M3 quería presentarse a la UN porque tenía muy buenas referencias del programa de geociencias, que es la carrera que estudia actualmente. De cualquier modo, estaba más inclinada a estudiar en los Andes, universidad en donde estudian sus amigas, estudió su hermano y da clases su papá; no mencionó el costo de estudiar en una universidad o en otra. El caso de H3 es particular, pues, aunque reconoce la calidad de la Universidad Nacional, la carrera que quería estudiar -gobierno y asuntos públicos- no la ofrece la Universidad. Sin embargo, presentó el examen de admisión, pues consideraba el ingreso a la UN como reto personal:

“Yo no quería estudiar en la Nacional, sino que lo quería hacer más como un reto personal, para saber cuánto me iba a sacar porque mis amigos también me dijeron como, oiga métase a ver qué pasa, y pues bueno, me metí y lo presenté. Igual si yo iba a pasar



no quería estudiar ahí porque el enfoque que tiene la Nacional en cuanto al gobierno y a la ciencia política es un enfoque más investigativo, más dirigido hacia la pedagogía y yo quería más algo hacia la parte administrativa y porque, en balance, por ejemplo el Externado, los Andes, el Rosario, me daban puertas, me abrían muchas más puertas en lo que yo me quería enfocar ¿sí? entonces: programas de doble titulación, doble programa, prácticas laborales o pasantías en instituciones, entonces me llamaron mucho más la atención las universidades privadas (...) y la Nacional no tiene el programa de gobierno, sino de ciencia política y yo tampoco me quería enfocar en la politología sino en gobierno” (Entrevista a H3)

En este tipo de puntos de vista empezamos a identificar el efecto validador que tiene el ingreso a la Universidad Nacional y el examen de admisión. Aunque H3 sabía qué carrera estudiar y que no iba a encontrarla en la UN, decidió presentar el examen de admisión, pues el resultado representaba para él una ratificación de sus capacidades, en parte también impulsado por su grupo de amigos. De otro lado, vale la pena revisar la visión que tiene H3 sobre “las puertas” que abren las universidades privadas, pues los beneficios diferenciales mencionados también los ofrece la UN. En este sentido, podría tratarse más de una condición de estatus o de redes-conexiones laborales asociadas a las universidades privadas que tienen mayor reconocimiento, como las mencionadas por el entrevistado.

Los entrevistados del Grupo 2 tienen en común el que la Universidad Nacional no fuera su única opción, tampoco era la principal. En contraste, para algunos entrevistados del Grupo 1, como M2 y H2, ingresar a la UN representaba casi la única oportunidad de estudiar una carrera, pues no cuentan con los recursos suficientes para pagar una universidad privada. M1 y H1 estudian actualmente en una universidad privada, pero cuentan con becas -H1 además tiene crédito con el Icetex- y con la ayuda de sus padres y hermanos. De este modo, tanto el destino objetivo como las oportunidades de los integrantes de un grupo y de otro son diferentes. H2 dijo:

“Pues ya no se pudo, pero de todas maneras nada, salir adelante, pues lo que yo he pensado ahora es pues seguir trabajando y de pronto más adelante mirar si se estudia o no, igual yo sé trabajar, entonces eso no es problema. (...) pero no, es que es muy difícil, eso es endeudarse y no aguanta, tal vez SENA, puede ser (...) a la Nacional no me vuelvo a presentar ¿para qué? ¿para perder la plata del formulario?” (Entrevista a H2)

Aunque quería estudiar, por ahora H2 no lo ve como una posibilidad ni quiere volver a presentarse a la UN, pues piensa que no pasará. Llama la atención el que ninguno



de los entrevistados se haya presentado a otras universidades públicas, como la Universidad Distrital o la Universidad Pedagógica. Cuando preguntamos a H2, que quería estudiar ingenierías, si se había presentado a la Universidad Distrital dijo que no lo consideró y parecía que no la conociera.

ID	Grupo	Periodos en que se presentó a la UN	¿Se volvería a presentar a la UN?	Otras universidades a las que se presentó/Carácter
M1	1	2017-2	Sí	Universidad Católica/ Privada
M2	1	2017-2, 2018-1, 2018-2	No	Ninguna
H1	1	2017-2	No	Universidad Católica y Sergio Arboleda / Privadas
H2	1	2017-2	No	Ninguna
M3	2	2016-2	No	Universidad de los Andes/ Privada
H3	2	2018-2	No	Externado, los Andes, Rosario/ Privadas

Tabla 7. Presentarse a la Universidad Nacional y a otras universidades

Como se ve en la Tabla 7, M1 es la única que volvería a presentarse a la Universidad Nacional, pero no porque aspire a ingresar, pues ella piensa terminar su carrera en la universidad privada en la que se encuentra matriculada, sino porque, de forma similar a H3, para ella pasar a la UN también representa un reto personal. Dijo:

“...la verdad creo que sí me gustaría presentarme solo por saber cómo hubiera sido mi resultado si lo volviera a hacer con las cosas que ya sé, solo para saber eso (...) por calidad y economía me encantaría la Nacional, pero ya estoy muy amañada en mi universidad” (Entrevista a M1)

Ninguno de los otros entrevistados quiere volver a presentarse. M2 se ha presentado tres veces desde que salió del colegio y no ha sido posible pasar a la Nacional, así que no se volverá a presentar, pues dice estar segura de que no va a pasar. Ella tampoco se ha presentado a otras universidades ni sabe de las públicas. Conoce la Universidad Pedagógica pero dice que no se presenta porque no quiere ser profesora, y no conoce la Universidad Distrital. Su plan es trabajar y ahorrar para buscar la forma de pagar una universidad privada.

La entrevista a M2 se hizo cuando ya se desarrollaba en paro del segundo semestre de 2018, así que la imagen de M2 hacia la Universidad Nacional cambió, pues, si bien sigue pensando que ingresar habría sido su mejor opción, dijo:

“O sea, yo sé que sigue siendo la mejor y todo, pero de todas maneras a uno le da miedo. Yo no sé, es que también hablaba con mi mami, y es que lo que muestran también, o



sea, sí, la protesta está bien, pero es mucha inseguridad, uno no sabe entonces si se va a quedar sin clases o si no, y así, e incluso, o sea, si es también como peligroso que a uno lo quieran meter (...) en problemas, en enfrentamientos, a mí no me gusta eso y no me gustaría que no se supiera si no hay clase o si sí hay o, al igual sigue siendo una muy buena universidad” (Entrevista a M2)

De este modo, vemos que, si bien la Universidad Nacional cuenta con reconocimiento, su asociación con la protesta y la imagen negativa que se presenta del movimiento estudiantil en los medios de comunicación afecta también la idea que tienen algunos jóvenes y sus familias de la universidad pública. Cuando hablamos con los entrevistados del Grupo 2 sobre la imagen de la Universidad Nacional, con respecto a las movilizaciones que se estaban presentando, afirmaron estar de acuerdo con el movimiento estudiantil y con las protestas en general.

En todo caso, ingresar o no a la Universidad Nacional configura subjetividades. Es decir, tanto los aspirantes de un grupo como los de otro, ven en el ingreso a la Universidad una forma de validar sus conocimientos y sus capacidades, que traducen en “un reto personal”, por ejemplo. H2, en un momento más tranquilo de la entrevista, explicaba:

“Yo pensaba que era inteligente. No, yo soy inteligente, ni que uno fuera el más bruto tampoco, a mí siempre me fue bien y todo, pero es que la gente que entra a la Nacional de todas maneras es otro tipo de gente, eso es muy teso, y también es duro darse cuenta de que uno no es tan inteligente como pensaba, de que a uno le digan como: no, eso no es para usted. No es fácil ¿si me entiende? No es que me trasnoche, pero igual sí es como: abra los ojos” (Entrevista a H2)

El examen de admisión

En el apartado anterior mencionamos al efecto validador que tiene pasar o no el examen de admisión a la Universidad Nacional. No todos los entrevistados se sintieron del mismo modo con respecto al examen. En todos los casos se identificaron sentimientos de frustración al no haber aprobado el examen, pero la tensión a la hora de presentarlo cambió entre un grupo y otro, a partir de la diferencia de oportunidades con las que cuentan.

“Me pareció que en ese momento me llegué a estresar demasiado y me puse demasiado nervioso. Pue es que cuando ya íbamos como a mitad del examen pues ya, me empecé a poner más nervioso porque las preguntas eran cada vez más y más difíciles y las respuestas para uno casi siempre eran todas las mismas, o sea, entonces uno se ponía a dudar, y entonces también hay veces como había la misma trampa en la pregunta, había que leerla bien, entonces eso fue lo que más me bloqueó (...) pienso que si hubiera



presentado el examen en otras condiciones, menos estresado, en resultado habría sido otro” (Entrevista a H1)

Para los entrevistados del Grupo 1 la tensión al presentar el examen era mayor, pues de allí dependía si podían estudiar o no. En palabras de M1: “sentía que si no pasaba, se me terminaba la vida, hasta ahí llegaba todo”. Actualmente M1 y H1

están estudiando en una universidad privada y costean sus estudios por medio de becas y créditos, pero estas opciones no eran algo seguro, pues la beca de H1 se la daban únicamente a los mejores estudiantes y la de M1 dependía del trabajo de su mamá. M2 y H2 no están estudiando. En cambio, los entrevistados del Grupo 2 tenían claro que, de no pasar a la Universidad Nacional, podrían ingresar a la universidad privada de su preferencia, es decir, tenían más opciones y posibilidades de elegir, los primeros no.

De otro lado, ninguno de los entrevistados ha cursado estudios preparatorios en preuniversitarios y todos tuvieron algún tipo de preparación en sus colegios para presentar el examen del Icfes. Los entrevistados del Grupo 1 señalaron que en sus colegios se insistía sobre la importancia del examen del Icfes, pero no se desarrollaban actividades sobre vocación profesional o preparación para la universidad.

En este sentido, los entrevistados dijeron que lo que encontraron en el examen de admisión era diferente a lo que esperaban. En el caso de H1, durante el último año del colegio algunos profesores le hablaron de la Universidad Nacional, pero no era lo que esperaba:

“Al principio sí me sorprendió un poco porque es muy distinto ese examen al examen del Icfes ya que las preguntas en el de la Nacional son preguntas un poco más difíciles y ya es como que empieza a jugar con la mente de uno las respuestas, porque uno dice: puede ser esta, pero la variable puede ser que también sea esta, entonces para mí me sorprendió que lo que nos enseñaron en el colegio, apareció muy poco en el examen (...) se me dificultó la parte de analizar una figura, donde nos mostraban una figura, y entonces tocaba empezar a decir qué cara es, entonces uno se tenía que empezar a imaginar en la mente y empezar a voltearla para ver la imagen y todo eso, esa fue como la parte más (...) y la parte de las matemáticas no estuvo tan difícil, o sea, bien” (Entrevista a H1)

Para las mujeres del Grupo 1, además de la tensión y el miedo que sentían al presentar el examen de admisión, el componente más difícil fue el de matemáticas, hecho que coincide con los hallazgos de Caro (2017) sobre las áreas que tienen menor puntuación para las mujeres en el examen de admisión:



“Se me facilitó lectura crítica, siempre se me ha facilitado y digamos que lo que se me hizo más complicado fueron las matemáticas, o sea, no por el empeño que uno tiene que dar, sino por el análisis concreto que uno tenía que hacer a las matemáticas (...) la parte química y la parte matemáticas se me dificultaron muchísimo, sobre todo porque había cosas muy concretas que había que saber y yo no lo sabía, nunca lo vi en el colegio (...) yo estaba consciente de que me iba a salir mucho de lectura, de cultura en general y de, me habían dicho que tenía que leer mucho las noticias y esas cosas y sí, pero no esperaba que la parte química... me acuerdo que pedían una pregunta acerca de la tabla periódica, porque recuerdo que estudié hartísimo la tabla periódica pero no tenía ni idea, no supe porque fue muy específico” (Entrevista a M1)

En el Grupo 2 la experiencia fue diferente. A M3 le pareció que el examen era difícil pero ya había presentado exámenes similares en su colegio, pues durante los últimos dos años del colegio pruebas con una metodología parecida. H3 fue el único entrevistado que se mostró crítico con respecto al examen de admisión.

Encontramos que pasar o no pasar a la Universidad Nacional, no solo incide en la configuración de las subjetividades frente a lo que una persona sabe o no sabe, puede o no puede hacer, sino que también influye en la visión que quienes se presentan - ciudadanas y ciudadanos- tienen de la Nacional y de la educación pública en general. Así como H2 se preguntaba por qué ninguna persona de las que conoce estudia en la UN, H3 cambió la percepción que tenía de la Nacional y su carácter público:

“Yo de la Nacional tenía una imagen un poco errada, yo la tildaba un poco de una universidad donde entra todo, donde entra todo el mundo, porque yo tergiversaba un poco la idea de universidad pública y de carácter público, entonces yo creía que la Universidad, y me gustaba mucho la Universidad, porque creía que todo el mundo podía entrar. Después entendí que la Universidad tiene que tener unos estándares de calidad, unas exigencias de calidad y por eso es que se presentan 90 mil estudiantes y pasan 2.500, entonces empecé a entender que la Universidad Nacional era una universidad pública, pero de carácter privado, donde entran muy pocos” (Entrevista a H3)

Aunque H3 insistió en que no le interesaba ingresar a la Universidad Nacional, mencionó que se sentía desilusionado y criticó, tanto el examen, como el proceso de admisión. Incluso teniendo oportunidades para estudiar en reconocidas universidades privadas, no ingresar a la UN afectó la idea que tiene de sí mismo y de sus habilidades, al tiempo que transformó la idea que tiene de la Universidad y de lo público. De cualquier modo, H3 se encuentra rodeado por profesionales egresados de la Nacional y los reconoce como “personas brillantes, los mejores”.



H2, por su parte, no solo ya no piensa que sea tan inteligente, sino que ya no ve estudiar como una opción cercana, no cree que ser profesional sea una posibilidad para él; no solo porque no pasó, sino porque no conoce a nadie que estudie o haya estudiado en la Universidad Nacional, ni tiene en su círculo cercano familiares o amigos que sean profesionales. Además, después de no pasar el examen de admisión, surgieron una serie de reflexiones (como la que se citó atrás sobre “yo no conozco a nadie que haya pasado ¿por qué nadie de los que conozco estudia allá? ¿no se supone que es una universidad pública y no sé qué?... Y que supuestamente es para pobres”) en torno a la educación pública que, en cierto grado, le han llevado a sentir rechazo, tanto por la Universidad Nacional, como por las personas que estudian allí.

A modo de conclusión: “Ellos fueron algo así como mis papás sociales y me influenciaron así como en todo”

Esta frase pronunciada por Nidya, estudiante de tercer semestre de trabajo social, 20 años, nos introduce a uno de los temas que anunciamos en la hipótesis de trabajo del presente estudio y que ha estado recurrentemente implícita a lo largo de este capítulo. Se trata del concepto de capital social y cómo lo hemos encontrado en nuestros datos empíricos. Si bien los capitales culturales – académicos son demasiado importantes a la hora de ingresar a la Universidad Nacional, en razón del carácter supremamente selectivo del acceso a esta universidad, una visión demasiado mecanicista de la reproducción social no podría comprender cómo una persona como Nidya, de origen bastante humilde, trabajadora infantil en una de las ladrilleras más grandes de Bogotá, con escasos capitales culturales económicos y culturales en su familia de origen, logró ingresar a la Nacional.

Su caso, pero también el de la mayoría de estudiantes entrevistados, mostró un papel supremamente importante de las redes sociales con que contaban dichos estudiantes ya sea para reducir de una u otra forma sus desigualdades escolares, ya sea para modificar su percepción de la estructura de posibles en un proceso de empoderamiento y toma de prioridad de la educación superior como una forma de “salir adelante”.

Estas redes sociales se desarrollaron en momentos específicos del trayecto de vida de cada uno de estos estudiantes con un panorama variopinto de “otros representativos”, sean estos miembros de la familia o personas completamente extrañas que con el tiempo se convirtieron en esos “papás sociales”.

Al igual de Nidya, la mayoría de estudiantes entrevistados tuvo en sus vidas personas significativas que influyeron de una u otra forma en el acceso a la educación superior.



Las características de estas relaciones dependen pues de los tipos de capitales que entran en juego; para el caso de Nidya estos padres sociales significaron un cambio radical en su horizonte de posibilidades, además que su experiencia como “niña explotada” la hizo pensar en necesidades de cambio en su comunidad de origen. Dentro de estos “otros representativos” se encuentra una categoría de personas que tuvieron o tienen acercamiento con la educación superior, lo cual hace que los estudiantes entrevistados los vean en cierta forma como un modelo a seguir o como excepciones a la regla de la inmovilidad social.

La influencia de las redes sociales en las cuales esté inserta la familia o el estudiante en el proceso de acceso a la Universidad Nacional es indicativa de los “capitales sociales” con los que pueda contar una familia, los cuales pueden ser variados, ya sea desde un familiar o un amigo o actores sociales más influyentes desde un punto de vista moral.

Para terminar concluimos que efectivamente el acceso a la educación superior en Colombia está mediado por la posesión de una serie de capitales valorados como tales. Específicamente estos son de orden cultural en forma de capital académico mediante capacidades muy específicas en dos áreas del conocimiento: matemáticas y razonamiento abstracto. Estos capitales se van acumulando inicialmente en la educación primaria y secundaria de los estudiantes, generando toda una serie de desigualdades sociales que se concretizan en el proceso de admisión a las universidades del país, y de forma más fuerte en la Universidad Nacional, una de las universidades más selectivas a nivel nacional.

A su vez, la posesión de estas redes sociales o capital social significativo por sí mismo tampoco explica el hecho de que algunas personas logren entrar a la Nacional. Lo importante en el capital social tal como lo acabamos de definir, sumado a las estrategias académicas, es que logran modificar la estructura de posibles y probables no sólo objetivas sino, y más importante aún, las subjetivas.

Es decir, lo que generan es una suerte de empoderamiento en donde los jóvenes empiezan a pensar que estudiar en una universidad es posible. Es ese proceso mágico de transición de lo imposible a lo posible, y de lo posible a lo probable lo que nos hace comprender la triada entre estrategias académicas, capital social y *habitus* de clase. En esto consistiría pues el propósito de la movilidad social facilitada por la educación superior, no aquella promulgada retóricamente por la ideología de la meritocracia sino aquella de la gente de carne y hueso, de los padres y madres que se esfuerzan a diario



por “sacar a sus hijos adelante” y de los jóvenes que vencen el miedo de un futuro incierto.

1 Esta entrevista se hizo en la casa de M3, así que pude hablar su mamá después, quien no dio detalles sobre la actividad de su empresa, pero repitió la misma frase: “le damos trabajo a más de 50 familias”, así que es el discurso que da sobre su ocupación y que ha retomado su hija, al menos en su casa: se resalta, más que el alcance o el interés financiero, la labor social y la sensibilidad de la mamá.

2 Jaramillo (1986) ubica la urbanización sociológica en Colombia a finales del siglo XX y la explica como un proceso que no implica solamente movimientos migratorios del campo a la ciudad, sino transformaciones que se dan a nivel comportamental y subjetivo, en donde una generación se aleja de la anterior en cuanto a aspiraciones, gustos, formas de vestir u ocupaciones.

3 En este estudio, como en otros revisados, la calidad se mide según los resultados de las Pruebas Saber 11.

4 [Podría buscar aquí más información sobre este tipo de colegios]

5 Preguntamos por aquellas materias o áreas de estudio en las que tenían mayor rendimiento en el colegio y en el examen del Icfes.

Bibliografía

Arango, L. G. (2006). Jóvenes en la universidad. Género, clase e identidad profesional. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Arango, Luz Gabriela y Quintero, Oscar. (2013). “Culturas académicas, acciones afirmativas y democratización restringida de la universidad colombiana”, en Jennifer Chan De Avila, Sabina García Peter y Martha Zapata Galindo (eds.): *Incluyendo sin excluir. Género y movilidad en la educación superior*. Edition Tranvia, Verlag Walter Frey. Berlin, pp.75-97.

Barrera Osorio, F., Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2014). Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas. Bogotá: Universidad del Rosario.

Bourdieu, Pierre (1988). *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

_____ (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les éditions de Minuit.

Caro, C. (2017). Posibilidades de acceso a la Universidad Pública. Estudio interseccional con perspectiva de género sobre los perfiles de las personas aspirantes y admitidas a la Universidad Nacional de Colombia 2010-2017. Bogotá: Universidad



Nacional de Colombia.

Instituto de Estudios Urbanos UN. (2015). Evaluación de impacto de los colegios en concesión de Bogotá. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Quintero, O. (2016). La creciente exclusión de las mujeres de la Universidad Nacional de Colombia. *Nómadas*, 123-145.

Quintero, Oscar y Peña, Nayibe. (2011). *Mujeres y hombres en la Universidad. Perfiles sociodemográficos, educativos y laborales desde una perspectiva de género en cuatro universidades colombianas*. Bogotá: Proyecto Nuffic- Feges. Universidad Nacional de Colombia- Universidad Central-Universidad Autónoma de Colombia-Universidad Industrial de Santander

Quintero, Oscar. (2012). *Mujeres y hombres en la universidad: perfiles sociodemográficos, educativos y laborales desde una perspectiva de género en cuatro universidades colombianas. Informe de Investigación. Población Estudiantil Matriculada de la Universidad Nacional de Colombia, 2010*. Bogotá: Escuela de Estudios de Género-Facultad de Ciencias



As contrarreformas do Estado Brasileiro, o processo de democratização e a política universitária nos governos PT (2003-2016)

Marianna Andrade Tomaz

Resumo

O presente trabalho, pautado num estudo bibliográfico e documental, suscita reflexões acerca do processo de contrarreforma do Estado brasileiro nos governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), num contexto da ofensiva neoliberal, levando em consideração a sua repercussão no processo de democratização e na política universitária brasileira. Abordou-se, para tanto, como elemento central da discussão a expansão das universidades no Brasil. Na pesquisa verificou-se que o governo Lula iniciou o seu mandato estabelecendo como pilares de sua política educacional a construção e ampliação de direitos, tais quais, o acesso e a permanência na educação superior, implementada através do programa de apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica. Todavia, apesar do avanço social e jurídico na educação superior, no tocante as políticas públicas, observou-se uma expansão da política universitária brasileira que se traduziu por movimentos desacordados que permearam práticas de natureza pública e privada. Neste sentido, a política de ensino superior no Brasil assinalou um intenso processo de massificação e democratização, concomitante a uma privatização e precarização do ensino. Por fim, esse artigo analisou essa tendência da política universitária brasileira imprimida nos Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), na qual o Estado seguindo a lógica do capital abriu-se prerrogativa a mercantilização dos serviços sociais, o que deu ensejo a criação de um mecanismo de consenso e hegemonia do capital, visando a legitimidade do governo, mas também promoveu uma contraposição a construção da educação superior como direito social.

Palavras-chave

Governo do PT; Contrarreforma; Ensino Superior; Democratização.

Abstract

The present work, based on a bibliographic and documentary study, raises reflections about the process of counter-reform of the Brazilian State in the Workers Party governments (2003-2016), in a context of the neoliberal offensive, taking into account its



repercussion in the democratization process and in Brazilian university politics. Therefore, as a central element of the discussion, the expansion of universities in Brazil was approached. The research found that the Lula administration began its mandate by establishing as pillars of its educational policy the construction and expansion of rights, such as access and permanence in higher education, implemented through the program of support for the Restructuring Plan and Expansion of Federal Universities (REUNI), creating conditions for federal universities to promote physical, academic and pedagogical expansion. However, despite the social and legal advancement in higher education, regarding public policies, there was an expansion of Brazilian university policy that resulted in disagreements that permeated practices of public and private nature. In this sense, the higher education policy in Brazil marked an intense process of massification and democratization, concomitant with a privatization and precariousness of education. Finally, this article analyzed this tendency of the Brazilian university policy imprinted by the Lula (2003-2010) and Dilma (2011-2016) Governments, in which the State, following the logic of capital, opened the prerogative of the commodification of social services. gave rise to the creation of a mechanism of consensus and hegemony of capital, aiming at the legitimacy of the government, but also promoted a counterpoint to the construction of higher education as social right.

Keywords

PT Government; Counterreforming; University education; Democratization.

Introdução

Este artigo realiza uma reflexão sobre o processo de Contrarreforma do Estado Brasileiro durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), marcada pela gestão de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, e sua repercussão no processo de democratização e de expansão da política universitária brasileira.

No contexto de ofensiva neoliberal, a educação tornou-se instrumento dos estigmas da sociedade, na medida em que se tornou uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Deste modo, ao invés da educação ser instrumento da emancipação humana desencadeou em mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (MÉSZAROS, 2006).

Assim, para melhor análise das políticas sociais implementadas por um governo, é imprescindível a compreensão da concepção de Estado e de política social que permeia



a visão de governo e sua perspectiva de política educacional em um determinado período histórico. Dessa maneira, essa visão tem implicações diretas no reconhecimento da educação como política pública. Pois, a educação como um dos pilares fundamentais dos Direitos Humanos, assinalados como universais, indivisíveis, interdependentes entre si e destinados a garantir a dignidade humana requer um direito que precisa ser assegurado como dever do Estado através da formulação de políticas públicas.

No âmbito da educação, o Governo Lula (2003-2010) iniciou o seu mandato com alguns pilares que deveriam ser erguidos em nome da construção dos direitos dessa política. Todavia, concomitantemente ao avanço do marco legal da política governo Lula, continuada pelo governo Dilma (2011-2016), visualiza-se um seguimento do processo de contrarreforma do ensino superior baseado numa política privatista, sob a aparência de democratização ao acesso à educação superior.

Nesse sentido, pautado num estudo bibliográfico e documental, o presente trabalho buscou problematizar o processo de democratização e expansão da política pública de educação superior brasileira entendendo-a a partir de uma complexa rede de relações que se estabelece no processo de implementação destas políticas frente as condições históricas e econômicas das transformações societárias presentes na conjuntura do governo Partido dos Trabalhadores.

A contrarreforma do estado brasileiro nos governos PT: uma análise da conjuntura política-econômica-social dos anos 1990 a 2016

Na eleição presidencial de 2002, o líder operário, Luiz Inácio Lula da Silva, com apoio das esquerdas, sagrou-se vitorioso. Com a vitória do PT, surgia a expectativa de uma efetiva derrota política do neoliberalismo, que vinha avançando, desde a década de 1980 na América Latina. No Brasil, o neoliberalismo começou com o Governo Collor e deslanchou, mais efetivamente, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1994 e 2002.

O processo de desertificação econômica e social no Brasil realizou-se na década de 1990 sob a condução de um projeto ideopolítico de corte neoliberal apresentando no Consenso de Washington¹, que desenvolveu intensamente a reestruturação produtiva em nosso país. Segundo Antunes (2004), esse processo adaptava o Brasil externamente ao mundo globalizado e desintegrava-se internamente, aumentando significativamente o grau de dependência aos capitais estrangeiro. Nesse sentido, após uma forte desertificação econômica e social, o quadro encontrava-se mais favorável a uma vitória das esquerdas no Brasil.



O maior desafio era desenhar um programa alternativo e contrário ao modelo da época. Contudo, ao considerar os elementos que persistem na formação sócio- histórica brasileira, percebe-se que as conquistas das classes trabalhadoras refletiram sempre avanços e retrocessos devido ao processo de construção do Estado Nacional brasileiro. Os direitos sociais brasileiros terão sua construção em conflito com as formas capitalistas de organização social. Desde a implantação das primeiras legislações que regulavam as relações de trabalho e de produção no Brasil é possível identificar a construção de um desenho complexo e paradoxal de proteção social, baseada na filosofia da cobertura do mundo do trabalho, num país com frágil assalariamento uma vez que no Brasil as relações de trabalho foram extremamente instáveis e restritas a um pequeno número de indivíduos.

Desse modo, o Governo Lula implementou desde sua primeira hora, uma continuidade e consequente adequação à ordem e à institucionalidade. Segundo Druck e Filgueiras (2007), vive-se um processo de constituição, consolidação e ajuste de um mesmo modelo econômico, que começou a se esboçar a partir do governo Collor (1990 – 1992), ganha contorno no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002) e toma sua forma mais acabada no governo Lula (2003-2010). O governo de Dilma Rouseff (2011-2016) significou a continuidade da orientação neoliberal.

Os direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora e inseridos na carta constitucional passam a ser submetidos ao ajuste fiscal, provocando um quadro de retrocesso social. Segundo Soares (2000), em toda a América Latina, ocorreu um aumento de demanda por benefícios e serviços, o que se explica pela permanência de “Estado de mal-estar”, em função da não implantação ou mesmo destruição dos incipientes sistemas de seguridade social, que vivem um processo de contenção, limitação ou desintegração.

Dessa forma, com os poucos investimentos pelos governos brasileiros na área social, cai a qualidade da política pública, abrindo prerrogativa para o processo de mercantilização das políticas sociais. Consecutivamente, conforme assinala Behring (2003), a privatização gera uma dualidade discriminatória entre os que podem e os que não podem pagar, no mesmo passo que propicia um nicho lucrativo para o capital. A ofensiva neoliberal encontra terreno fecundo no Brasil posto que nunca se consolidaram, em termos de universalidade, os direitos sociais e trabalhistas. O Estado brasileiro assume compromissos da agenda proposta pelas agências multilaterais² a qual tem como objetivos principais a tríade globalização,



reestruturação produtiva e a contrarreforma do Estado, a partir da retração dos direitos sociais recém-conquistados.

Conforme assinala Teixeira e Pinto (2012), de maneira geral, a condução da política econômica do governo Lula foi influenciada fortemente pela ortodoxia econômica. Logo, os interesses dos grupos sociais representados pelo Partido dos Trabalhadores, eram constantemente justificadas pelas fugas do capital e crises na economia. Assim, o regime de política macroeconômica durante o Governo Lula tornou-se expressão dos movimentos contraditórios desenvolvidos no aparelho de estado, que representa a ênfase dos interesses hegemônicos da fração bancário- financeira no bloco de poder que implicará em rebatimentos nas políticas públicas.

O governo de Lula guia-se pela proposta dos organismos internacionais e para a totalidade da inserção do país no capital, rompe com a trajetória do neoliberalismo do Governo FHC e propõe-se uma fase pós-neoliberal que se denomina de neodesenvolvimentista. O maior fundamento desse modelo é a articulação do crescimento econômico e sustentável com a redução da pobreza e das desigualdades sociais. De acordo com Castelo (2012, p. 615):

Segundo o bloco ideológico novo desenvolvimentista, o Brasil viveria uma etapa do desenvolvimento capitalista inédita por conjugar crescimento econômico e justiça social – o que inauguraria um original padrão de acumulação do país, o social-desenvolvimentismo – e, no limite, por apontar para o rompimento com o neoliberalismo ou o subdesenvolvimento.

O novo desenvolvimentismo surgiu no século XXI após o neoliberalismo experimentar sinais de esgotamento. No Brasil, os primeiros escritos do novo desenvolvimentismo apareceram no primeiro mandato do governo Lula, quando em 2004, o ex-ministro da Reforma do Estado, publica um artigo em que defendia uma estratégia de desenvolvimento nacional para romper com a ortodoxia convencional do neoliberalismo. Essa estratégia se diferenciaria por uma maior abertura do comércio internacional; maior investimento privado na infraestrutura e maior preocupação com a estabilidade macroeconômica (Castelo, 2012).

O desafio do neodesenvolvimentismo consiste em conciliar os aspectos do neoliberalismo - a exemplo do compromisso incondicional com a estabilidade da moeda; austeridade fiscal; busca de competitividade internacional; ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional - com o comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, o papel regulador do Estado e a sensibilidade social



(Sampaio Jr., 2012).

No âmbito da educação, o Governo Lula (2003-2010) iniciou o seu mandato com alguns pilares que deveriam ser erguidos em nome da construção dos direitos dessa política a exemplo: Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais³ (Reuni), que tinha como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior; a assistência estudantil como política pública por meio da promulgação do PNAES; a aprovação da PL nº 3627/2004 que regulamentava a reserva de 50% do total de vagas nos institutos federais para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas bem como para alunos autodeclarados negros ou indígenas; e, necessidade de informatização do sistema de seleção com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Todavia, concomitantemente a esse avanço do marco legal da política governo Lula, continuado pelo governo Dilma, verifica-se uma continuidade no processo de contrarreforma do ensino superior a partir de uma continuidade da política privatista, sob a aparência de democratização ao acesso aos IES. Nesse contexto de ajuste fiscal, as políticas públicas vêm sendo submetidas essencialmente as requisições do capital, estas tem transformado em sinônimo de política social focalizada, voltada para os mais pobres e miseráveis. A expansão universitária encontra eco no processo de interiorização universitária permitindo o acesso de pessoas que vivem no interior e que não tem condições de se deslocar para os grandes centros urbanos ocasionando uma diversificação da demanda para o ensino superior público.

Dessa maneira, no tópico a seguir busca-se analisar a tendência da política universitária brasileira imprimida nos Governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), na qual o Estado seguindo a lógica do capital abriu-se prerrogativa a mercantilização dos serviços sociais, o que deu ensejo a criação de um mecanismo de consenso e hegemonia do capital, visando a legitimidade do governo, mas também promoveu uma contraposição a construção da educação superior como direito social.

O processo de democratização e expansão da política universitária brasileira

A universidade, apoiada no ideal de autonomia frente a religião e ao Estado, constituiu-se como uma instituição social de reconhecimento público com necessidades imanentes e lógica própria. Como assinala Chauí (1999, p.2) a universidade está *“fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e*



legitimidade internos a ela". Dessa forma, a democracia e democratização do saber é intrínseca a universidade como uma instituição social.

O nascedouro dos institutos de ensino superior no Brasil advém mais de setecentos anos após o surgimento da primeira universidade no mundo localizada na Itália durante o período da idade média no final do século XI (História Viva, 2009). Desde sua criação possui características particulares, que a distingue do ensino superior praticado nos países Europeus e da América, pois além do seu início tardio também se caracterizava por faculdades ou escolas destinadas a formar profissionais. De acordo com Kowalski (2012), a educação brasileira do século XIX foi essencialmente destinada à preparação de uma elite e não do povo. Era a erudição ligada ao status social, prestigiada pela vida na Corte em contraste com a ausência de educação popular.

Para Chauí (1999), devido ao caráter fragmentário da vida social no capitalismo atual, a passagem da universidade da condição de instituição para a de organização social caracterizou-se por duas fases sucessivas. A primeira tornou a universidade funcional e a segunda fase transformou em universidade operacional. Enquanto a universidade funcional voltava-se para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. A universidade operacional estrutura-se por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Dessa forma, essa universidade não forma e não cria pensamento.

As reformas na educação superior ganham maiores contornos em 1995, exigindo uma nova finalidade às universidades, tais como uma formação acelerada de profissionais requisitados para o mercado de trabalho e/ou empreendedorismo para atender ao novo cenário proposto pelo capitalismo globalizado. Com o Governo de FHC vivenciou-se um processo de privatização, desindustrialização e subordinação à ordem mundializada. Esses processos tomam forma, principalmente, com a homologação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRE)⁴.

Ao justificar que a crise brasileira, da última década, era uma crise do Estado, que se desviou de suas funções básicas, do que decorreu a deterioração dos serviços públicos, mais o agravamento da crise fiscal e da inflação, propunha-se, portanto, uma reforma gerencial do Estado, com o intuito de resgatar sua autonomia financeira e capacidade de executar políticas públicas. Dessa forma, a reforma passaria a transferir para o setor privado atividades, a exemplo da educação superior, que poderiam ser controladas pelo mercado; bem como por uma descentralização de serviços que não envolvem o



exercício do poder de Estado, numa distinção entre as atividades exclusivas do Estado e as atividades sociais e científicas que devem ser executadas por organizações públicas não estatais, estabelecendo uma cultura de consumo e privatização das empresas estatais.

Desse modo, a proposta para educação superior no Governo FHC teve como centralidade a preponderância do papel econômico. Conforme pontua Cunha (2003), visava-se a necessidade de estabelecer uma verdadeira parceria entre o setor privado e o governo, tanto no sentido da gestão quanto do financiamento do desenvolvimento científico e tecnológico. De acordo com o autor (2003, p. 39):

A política para o ensino superior deveria promover uma “revolução administrativa”: o objetivo seria a administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Para isso, as universidades deveriam ter uma “efetiva autonomia”, mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber à avaliação de desempenho. Nessa avaliação, seriam levados em conta, especialmente, o número de estudantes efetivamente formados, as pesquisas realizadas e os serviços prestados.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que esta exigência de revolução administrativa no ensino superior preparava o país para a inserção no processo de globalização, buscava atender as demandas do capital internacional dispostas nas recomendações dos organismos multilaterais. Em dezembro de 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394 que regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e delinea um ordenamento jurídico para a educação, são realizadas uma série de mudanças no ensino superior, tanto no tocante a existência de universidades de ensino superior públicas e privadas, como na modificação da relação à natureza das universidades tradicionais. Essas modificações caminham em direção a um rompimento do tripé ensino, pesquisa e extensão, objetivo central da universidade enquanto instituição social.

De acordo com Ferreira (2012), no Governo FHC, as políticas de educação superior se caracterizaram como um serviço público não estatal, que repercutiu na diminuição do financiamento das universidades federais e na mudança do papel do Estado para regulador da privatização e das parcerias públicos-privadas, cuja função centra-se numa visão mais pragmática e utilitária.

No âmbito da educação, o Governo Lula iniciou o seu mandato com alguns pilares a serem construídos para a política de ensino superior. Todavia, esta construção foi



marcada, desde o princípio, por uma dualidade entre o avanço jurídico- legal com a perspectiva de aumento dos recursos financeiros disponibilizados aos institutos federais de educação superior (Ifes) e uma reforma da educação por leis e decretos que representaram uma continuidade do governo FHC.

Dentre algumas ações e programas que constituíram a mudança na regulação social no âmbito da educação superior destaca-se: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituída pelo Lei Nº 10.861 de 14 de abril de 2004, tem como objetivo avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes nos seus aspectos de ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão, corpo docente e instalações; a Lei de Inovação Tecnológica criada com o propósito de estimular as parcerias entre instituições acadêmicas e o setor produtivo; Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tinha como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior; o Programa Universidade para todos (PROUNI), que normatizou a atuação de entidades beneficentes de assistência na educação superior; a aprovação da PL nº 3627/2004 que regulamentava a reserva de 50% do total de vagas nos institutos federais para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas bem como para alunos autodeclarados negros ou indígenas; a informatização do sistema de seleção com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em curso de graduação dos institutos federais.

Esse processo de avanço-jurídico no âmbito da política universitária pode ser observado, gráfico 1, quando se analisa o quantitativo de institutos de ensino superior durante os Governos do PT, no período de 2003 a 2016. Destaca-se, que houve um aumento de 47% no número de institutos em comparação ao último ano do Governo de FHC, acréscimo fruto das ações e regulamentações estabelecidas desde os primeiros anos do Governo de Lula.



Gráfico 1. Número de Institutos de Educação Superior no Governo PT
Fonte: Elaboração própria com dados secundários disponíveis no INEP (2018)

Entretanto, pode-se analisar que estas ações e programas são contraditórios, uma vez que ao mesmo tempo em que a atenção voltada à política de educação superior, e seu novo ordenamento jurídico afirma a importância da sua função social como uma instituição e bem público garantido sua legitimidade e atribuições, por outro lado, justifica-se cada vez mais a necessidade do retorno econômico e do futuro à sociedade, visando os moldes da lógica do capitalismo delineadas pelos organismos multilaterais. Além disso, amplia-se as relações públicos/privadas no sentido da mercadorização do ensino superior.

No Governo de Dilma Roussef, essas medidas na educação superior são continuadas, numa perspectiva de consolidação de um programa de Estado, principalmente, no tocante ao processo de expansão a partir do REUNI. No Gráfico 2, que aborda o número de estudantes matriculados em institutos de educação superior, pode-se observar uma taxa contínua de crescimento associada a expansão e interiorização dos campi e a criação de novas universidades e institutos federais.



Gráfico 2. Número de estudantes matriculados em Institutos de Educação Superior
 Fonte: Elaboração própria com dados secundários disponíveis no INEP (2018)

Dessa maneira, como pontua Ferreira (2012), a expansão da educação superior por parte do governo teve como objetivos: a expansão e interiorização dos institutos e universidades; especialmente nos municípios populosos com baixa receita per capita; a formação de profissionais no interior do país; a busca por potencializar a função e o engajamento dos institutos e universidades como expressão das políticas do governo da superação da miséria e redução das desigualdades sociais.

Nesse sentido, o processo de expansão da política de educação superior foi marcado, desde o Governo Dilma em continuação ao Governo Lula, por algumas fases. Segundo Ferreira (2012, p. 466) verificou-se:

Uma significativa expansão da educação superior como política pública e, no caso das universidades federais, uma expansão inicial com a interiorização dos campi. Em seguida, houve a transformação e/ou criação de novas universidades e campi, que também foram instalados na sua maioria no interior do país, tendo como um dos objetivos o impacto na economia local e regional. Essas novas instituições assumem uma configuração na sua quase totalidade de instituições multicâmpus e multirregionais. No governo Dilma, verifica-se o anúncio de um novo ciclo de expansão de universidades mediante a formatação de câmpus temáticos e multicâmpus, da defesa de parâmetros internacionais de comparação de qualidade, do financiamento baseado na eficiência e da presença das grandes universidades. Tais fatores implicam nova configuração, organização e gestão dessas instituições.

Assim, o Governo Dilma apresenta como parâmetros a serem incorporados pela universidade a inovação, o empreendedorismo, competitividade, a formação e atração do capital humano, a mobilidade internacional, o desenvolvimento econômico e social com



prioridade a áreas tais como as Ciências Exatas e a internalização da educação superior. Com base em uma perspectiva de igualdade e redução das desigualdades o Governo do Partido dos Trabalhadores buscou articular uma concepção de desenvolvimento econômico que representou uma democratização do ensino superior sob um viés capitalista caracterizada por movimentos desacordados, os quais permeiam práticas de natureza pública e privada.

A política de ensino superior assinalou um intenso processo de massificação e democratização, concomitantemente a uma privatização e precarização do ensino. Esse processo pode ser analisado no Gráfico 3, que demonstra a taxa de crescimento das instituições de Educação superior públicas e privadas, pode-se analisar que durante o período do Governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2016), houve uma queda na taxa de crescimento no ano de 2008, mantendo nos demais anos um aumento significativo e concomitante entre as instituições públicas e privadas.

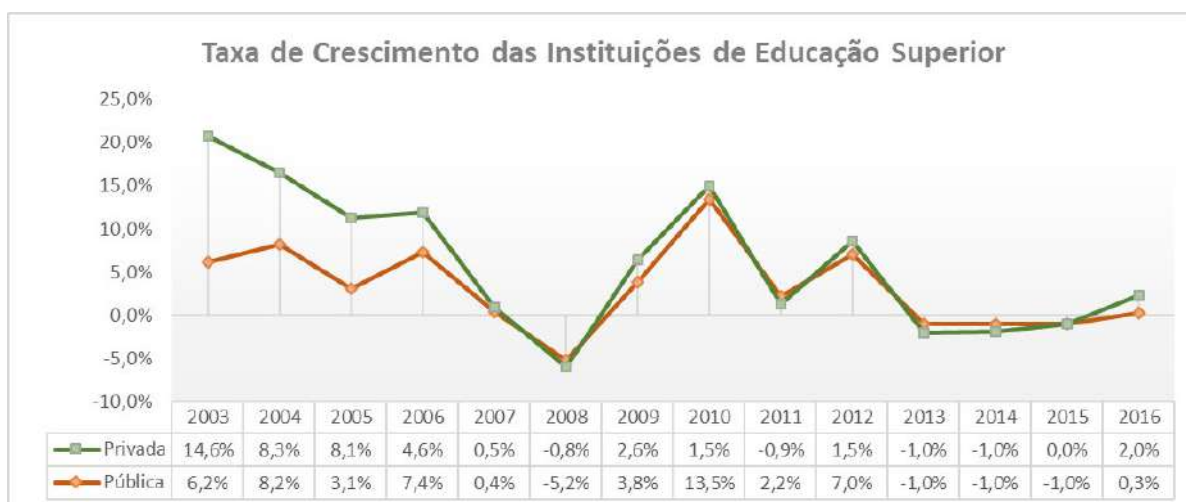


Gráfico 3. Taxa de Crescimento das Instituições de Educação Superior
 Fonte: Elaboração própria com dados secundários disponíveis no INEP (2018)

Os dados fornecidos pelo INEP (2018) expressam essa tendência da educação superior de flexibilização das instituições. Todavia, por um lado, essa tendência apresenta ganhos significativos do ponto de vista da perspectiva da política como direito, demonstrada por um processo de expansão da universidade pública. Por outro lado, o aumento das instituições privadas revela a tendência apontada por Chauí, de universidade operacional, que visa a formação rápida dos profissionais para o mercado de trabalho e o desmonte do tripé ensino, pesquisa e extensão. Essa tendência pode ser verificada na taxa de crescimento dos estudantes matriculados em institutos de Educação Superior, conforme demonstra o gráfico 4:

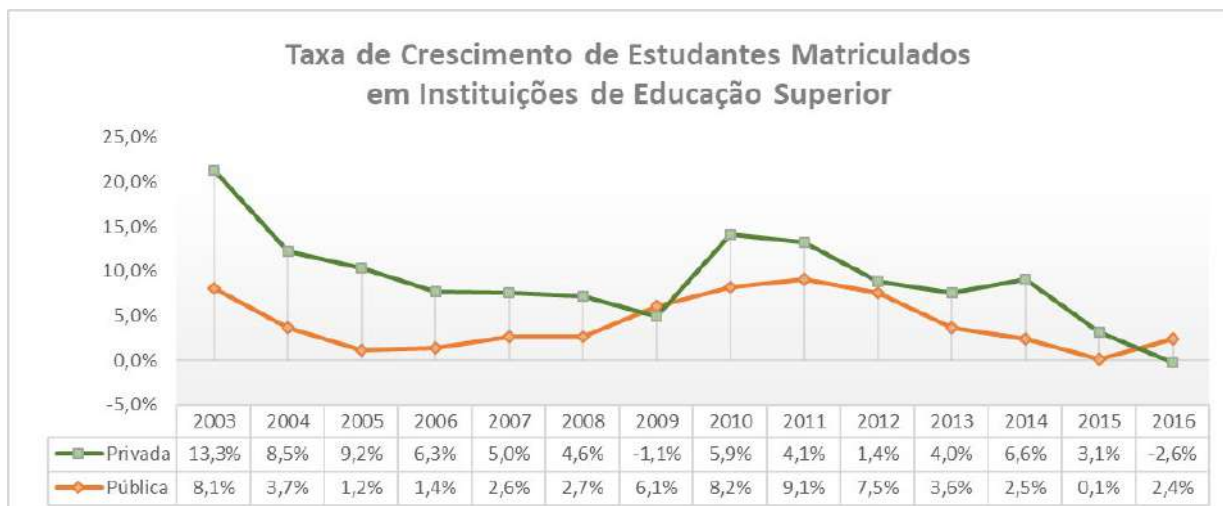


Gráfico 4. Taxa de Crescimentos dos estudantes matriculados em Institutos de Educação Superior

Fonte: Elaboração própria com dados secundários disponíveis no INEP (2018)

Desse modo, pode-se concluir que o desmantelamento da educação brasileira tem como principal argumento a democratização do acesso ao ensino através da expansão do quantitativo de matrículas. Contudo, como demonstra o gráfico 4, o que se evidencia é uma precarização da qualidade da educação formal através de uma ideologia que apoia uma formação fragmentada, esvaziada e orientada para a lógica das competências e do mercado, direcionando os direitos sociais às leis do mercado com a privatização e precarização do ensino. Por conseguinte, a universidade enquanto instituição social cada vez mais se distancia do seu papel como espaço de discussão e transformação social.

Aproximações conclusivas

Percebe-se ao longo desse artigo, que a educação superior enquanto política pública, representou um avanço sócio-jurídico para a sociedade brasileira durante o Governo do Partido dos Trabalhadores, principalmente no Governo Lula, com a implantação do REUNI que representou além da expansão de universidades e da criação de novas universidades, uma expansão da contratação de servidores técnicos e docentes. Além disso, foi revisto o processo de seleção e distribuições das vagas que possibilitou uma democratização na distribuição de oportunidades em um país marcado por desigualdades em suas dimensões regionais. Ademais, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) trouxe importantes parâmetros de avaliação para esse nível do ensino e serve como fonte de avaliação do desempenho individual e coletivo para o campo dos conhecimentos.

No entanto, na perspectiva do cenário das transformações societárias e da ofensiva



neoliberal, observa-se que a expansão da política de ensino superior é marcada por movimentos desacordados onde permeiam práticas de natureza pública e privada, com predominância da privatização do ensino superior. A política de ensino superior assinalou um intenso processo de massificação e democratização concomitantemente a uma privatização e precarização do ensino. Dessa forma, a universidade paulatinamente perde seu papel social como espaço de investigação, discussão e transmissão defendido pelo o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Notas

1 Foi um encontro em Washington, no ano de 1989, onde foram formulados, através das propostas do governo norte-americano, é claro, recomendações de como os países devedores deveriam agir para obter racionalmente o seu desenvolvimento econômico e social. Propostas como, propriedade intelectual, desregulação, privatização, investimento direto estrangeiro, liberalização comercial, regime cambial, liberalização financeira, reforma tributária, priorização dos gastos públicos e disciplina fiscal, fizeram parte da lista de “receitas” a ser em seguidas pelos países (Teixeira, 1996, p. 224).

2 As principais agências multilaterais, criados no pós-Segunda Guerra, são o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Quando criados, o papel do FMI seria manter a estabilidade das taxas de câmbio e auxiliar, por empréstimos financeiros especiais, os países com dificuldades em seu balanço de pagamento. O objetivo dessa atribuição seria evitar que esses países, ao entrarem em situação de crise financeira, devido a desequilíbrios em suas contas internas e externas, restringissem o comércio lançando mão de desvalorizações cambiais na tentativa de equilibrar suas contas. Já o BIRD teria como funções tanto garantir recursos suficientes para reconstrução dos países atingidos pela guerra quanto promover e apoiar projetos de desenvolvimento dos países que a ele recorrerem. Atualmente, ao FMI cabe a concessão de empréstimos de curto prazo para questões macroeconômicas, a fixação de códigos de conduta política para os países credores e a definição de precondições para os créditos do Banco. O BIRD atua como agência de financiamento a longo prazo e de assistência técnica para projetos econômicos e sociais específicos (Petersen, 2010).

3 Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior (Brasil, 2010).

4 O Plano Diretor de Reforma do Estado, elaborado por Bresser Pereira e homologado



em 1995, determinava as diretrizes para um Estado gerencial cujos objetivos econômicos seriam de estabilização e desenvolvimento; e os sociais de maior justiça e equidade.

Referências

Antunes, R. A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula). São Paulo: Autores Associados, 2004.

Behring, E. R. Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

Castelo, R. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. Revista Serviço Social e Sociedade n. 112 p. 613 – 636 out./dez. São Paulo: 2012.

Chauí, M. A universidade operacional. Caderno Mais. Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999.

Cunha, L. A. O ensino superior no octênio FHC. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

Druck, G.; Filgueiras, L. Política Social focalizada e ajuste fiscal. As duas faces do governo Lula. Revista Katálysis. Florianópolis. v.10 n.1 p. 24-34 jan./jun. 2007

Ferreira, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995- 2011). Revista Linhas Críticas, Brasília, vol. 18, núm. 36, pp. 455-472 mai./ago., 2012.

História Viva. De onde vem à universidade? In: Revista História Viva. Ano VI. N.71, Duetto: setembro, 2009.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2002-2016. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 13 08. 2019.

Kowalski, A. V. Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direito. Tese de Doutorado em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Faculdade de Serviço Social – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Porto Alegre, 2012.

Mészáros, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

Petersen, A. T. O papel dos organismos multilaterais na definição das políticas sociais brasileiras a partir dos anos noventa. IN: Guimarães, G. T. D.; Eidelwein,

K. As políticas sociais brasileiras e as organizações financeiras internacionais.

Porto Alegre: Edipucrs, 2010.



Sampaio Jr, P. A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa.

Revista Serviço Social e Sociedade n. 112 p. 672 – 688 out./dez. São Paulo:2012.

Soares, L. T. Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina. São Paulo: Cortez, 2000.

Teixeira, F. J. S. O neoliberalismo em debate. IN: Teixeira, F. J.S, Oliveira, M.

A. de; NETO, J. M.; ALVES, G. Neoliberalismo e Reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1996.

Teixeira, R. A; Pinto, E. C. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. Revista Economia e Sociedade, Campinas, v. 21, Número Especial, p. 909-941, dez. 2012.



La paradoja de los efectos incluyentes y excluyentes de la expansión de la educación superior pública en Brasil

Thiago de Oliveira

Resumen

La expansión por la que ha pasado la Universidad Federal de Alfenas (UNIFAL), en función de su adhesión al programa REUNI lleva una paradoja de efectos inclusivos y excluyentes: el alumnado aumenta y se diversifica, pero la tasa de abandono sube, afectando sobretodo grupos no tradicionales. El objetivo de esta investigación fue conocer cómo las políticas nacionales de inclusión y las configuraciones institucionales influyen en la deserción universitaria. Se utilizó estadísticas de los alumnos de la cohorte 2013 y de las 21 carreras y entrevistas con 14 desertores. Cuanto menos concurridas e selectivas las carreras, más abandonadas tienden a ser. Estudiantes sujetos a presiones externas y con peores antecedentes escolares desertan más. Asimismo, estudiantes atípicos, que mantienen una relación particular con los estudios: objetivos complementares y paralelos a otras actividades, y bajas expectativas y dedicación. Además, a la expansión le siguió la creación y mantenimiento de mecanismos y reglamentaciones que conducen estudiantes con rasgos socioeconómicos e subjetivos asociados a la permanencia a las carreras más atractivas, mientras conduce aquellos con rasgos asociados al abandono a las carreras de bajo interés. Por eso las tasas de abandono disparan justamente cuando el objetivo es incluir. Así, no toca hablar en democratización mientras la expansión articula inclusión y exclusión. ¿Cómo democratizar, si configuraciones institucionales funcionan como filtros aristocráticos y canales de confluencia de agravantes? La incorporación de hoy se convierte en abandono mañana. Se puede incluir grupos históricamente excluidos y asimismo hacerlos mayoría. Sin embargo, serán los más probabilísticamente propensos a marcharse. Expansión sin transformación estructural genera un acceso dispensable.

Palabras Clave

Expansión, democratización, abandono, acceso dispensable.

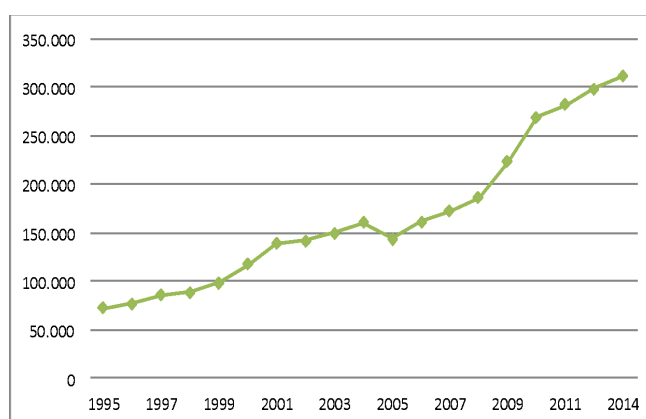
Introducción: la paradoja de los efectos incluyentes y excluyentes de la expansión

Algunas políticas nacionales se llevaron a cabo en Brasil al largo de la primera década de los años 2000, con el objetivo de expandir la enseñanza superior privada y pública. Para la privada, se ampliarán las líneas de financiamiento de carreras (el programa



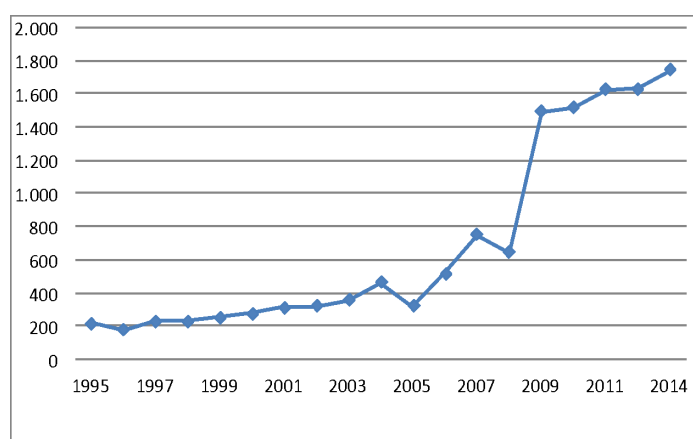
FIES) y se cambió plazas en las en cambio de exención fiscal (el programa PROUNI). Para las públicas, se desarrolló el REUNI, con el objetivo de expandírseles, con más estructura física, campi, profesionales, carreras y se reglamentó la ley de acciones afirmativas.

La Universidad Federal de Alfenas (UNIFAL), una universidad pública federal ubicada al sur del estado de Minas Gerais – Brasil, como todas las de la red federal, se benefició significativamente, en términos de expansión: creación de nuevas carreras, de plazas y de oferta nocturna de grados. Así como en el nivel nacional, se observa en esta institución un expresivo crecimiento de los ingresantes presenciales, como se nota en



las figuras. 1 y 2.

*Figura 1. Ingresantes de grado presencial en la red federal
Fuente: INEP (s/d)*



*Figura 2. Ingresantes de grado presencial en la UNIFAL
Fuente: INEP (s/d)*

Además del crecimiento de su población universitaria, se verifica otro efecto incluyente de las políticas públicas de que benefició UNIFAL: la diversificación en su perfil estudiantil, algo poco común hasta entonces en la enseñanza superior brasileña, sobre todo pública, por su selectividad y elitismo. Los datos de la cohorte 2013 en la tabla 1



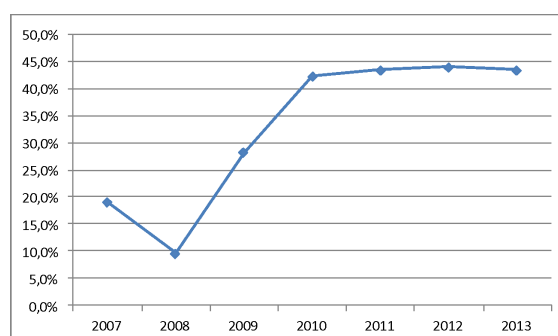
enseñan la presencia de los atributos sociales atípicos en la composición social estudiantil, un efecto esperado de políticas de inclusión: estudiantes mayores, no blancos, hijos de padres de clases populares y sin escolaridad superior, oriundos de la enseñanza media pública, trabajadores, de bajos ingresos y que contribuyen en el sustento de sus familias.

Atributos no tradicionales en el alumnado	% en la cohorte 2013
Más de 25 años	12,1%
Casada(o)	4,3%
Negros y pardos	25,4%
Madres sin enseñanza superior	64,0%
Padres sin enseñanza superior	74,6%
Madres en los dos estratos más bajos	37,8%
Padres en los dos estratos más bajos	12,4%
Oriundos de la enseñanza básica pública	59,5%
Oriundos de la enseñanza media pública	48,6%
Enseñanza media cumplida hace más de 5 años	15,5%
Tipo de enseñanza media	14,2%
Han suspendido en la enseñanza media	7,8%
Trabajadoras(es)	20,6%
Pretensión de trabajar	36,5%
Rendimientos familiares hasta cinco sueldos mínimos	74,3%
Responsable por su propio sustento	6,6%
Sustentan o contribuyen en el sustento familiar	18,0%

Tabla 1. Atributos no tradicionales en el alumnado – cohorte 2013

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, paralelamente a las tendencias incluyentes de crecimiento del alumnado y ampliación del acceso de estudiantes de perfil no tradicional, están tendencias excluyentes: el aumento de las tasas de abandono (figura 3), con las cuales están asociadas principalmente las características de aquellos estudiantes de perfil atípico



(tabla 2):

Figura 3. Evolución histórica del abandono en la UNIFAL

Fuente: elaboración propia.



Variables asociadas al abandono	Valor-p
Edad	0,005
Enseñanza media pública	0,008
Tiempo de término de la educación media	0,033
Reprobación en la enseñanza media	0,001
Trabajo	0
Pretensión de trabajar	0
Responsable por sustentarse	0,004
Contribución en el sustento familiar	0,003
Puntuación obtenida en el ENEM	0

*Tabla 2. Variables asociadas al abandono: cohorte 2013
Fuente: elaboración propia.*

La expansión por la que ha pasado UNIFAL, en función de su adhesión al programa REUNI contiene una paradoja de efectos inclusivos e excluyentes: el alumnado aumenta y se diversifica, pero raramente la tasa de abandono sube, afectando sobretodo grupos no tradicionales. ¿Qué se pasa en esta institución, en la que la adhesión a políticas inclusivas lleva también a efectos incluyentes? ¿Qué rol juegan las carreras creadas durante la expansión, la distribución de las modalidades de grado por los turnos y los mecanismos que rigen el acceso y la ocupación de las plazas en el abandono? El objetivo de esta investigación fue conocer cómo las políticas nacionales de inclusión y las configuraciones institucionales influyen en la deserción universitaria.

Metodología

Se analizó las estadísticas descriptivas de los 977 alumnos de pregrado presencial de la cohorte 2013 y de las 21 carreras. Y se entrevistó 14 desertores.

Fundamentación del problema

Partimos de la premisa que la masificación de la enseñanza superior incluye nuevos grupos sociales, pero no parece democratizarla de hecho. El acceso a las posiciones más prestigiadas del sistema, tienden a concentrarse en los herederos del capital cultural, del mismo modo que aquellos que escapan de la eliminación, resultan “excluidos en el interior”, dirigidos a diplomas desvalorados, siguiendo, así, su probable futuro de clase (Bourdieu y Passeron, 2013, 2014; Bourdieu y Champagne, 2015). A pesar del ímpetu hacia la democratización, ni todas las categorías sociales se benefician igual, y además el sistema desarrolla nuevas meritocracias y jerarquías (Dubet, 2015).

La masificación no implica democratización también porque las tasas del abandono suelen subir paralelamente con las de ingresados. Grupos sociales históricamente excluidos, luego de acceder a los grados, son los que proporcionalmente más desertan (Ezcurra, 2007, 2011a, 2011b). El beneficio de la masificación a estratos populares es



solamente aparente: el abandono entre estos segmentos es mucho más grande que en otros. La puerta que se les abre es una “puerta giratoria” (Tinto, 1987). Estudiantes no tradicionales, caracterizados por ser mayores, trabajadores y que pasan poco tiempo en la institución – porque involucrados con responsabilidades externas no universitarias – están mucho más sujetos a las fuerzas externas. Ellos se distinguen por enfrentarse a presiones externas, mientras disfrutan de poca integración interna (Bean y Metzner, 1985).

A causa de múltiples factores que imponen una desigualdad de acceso, los estudiantes se dividen entre inversores, que tienen perfil típico y logran ingresar a carreras con buenas salidas mientras otros, consumidores, son llevados a una relación de complementariedad con sus estudios, lo que se asocia al abandono porque los estudiantes tienen expectativas distintas de acuerdo del uso que hacen de la educación superior (Latiesa, 1992).

Y en Brasil, la ampliación de la oferta de plazas, al menos en las instituciones públicas, no se realiza democráticamente porque no se favorece la inclusión de sectores subalternos ni su conclusión del grado porque no se apoya las particulares culturales, económicas y sociales de este grupo, con políticas e inversiones específicas. Una ampliación del acceso que no contemple los rasgos de este nuevo alumnado no implica democratización, pues seguirá estructurado para atender solamente a los estudiantes a tiempo completo. Un ejemplo son los grados de más prestigio y mejores sueldos que no se imparten por la noche (Vargas y Paula, 2013).

Resultados y discusión: las políticas nacionales de inclusión y las configuraciones institucionales

En esta ponencia se explora el impacto que han tenido las carreras creadas en la expansión, la distribución de las modalidades de grado por los turnos y los mecanismos que rigen el acceso y la ocupación de las plazas.



La expansión de la institución: turnos, carreras y plazas

De acuerdo con los datos de la cohorte 2013, la nota de corte media de las *licenciaturas*¹ es 390,16. Su relación candidato/plaza media es 18,98 y su tasa media de deserción es 54,87%. Las de los *bacharelados*² son, respectivamente, 490,64; 23,24 y 39,48%. En Brasil, las licenciaturas son menos selectivas, menos concurridas y más abandonadas que los *bacharelados* porque ofrecen sueldos bajos y pocas salidas laborales, que precisamente en UNIFAL están todas en horario nocturno.

Carreras - cohorte 2013	Tasa de abandono	Año de creación	Carreras - cohorte 2013	Tasa de abandono	Año de creación
Química-Licenciatura	75,6%	2006	Química-Bacharelado	42,9%	2003
Física-Licenciatura	72,5%	2006	Fisioterapia-Bacharelado	40,7%	2008
Matemáticas-Licenciatura	70,0%	2006	Farmácia-Bacharelado	39,8%	1914
Ciencias Sociales-Licenciatura	61,9%	2008	Enfermagem-Bacharelado	39,0%	1977
Ciencias Sociales-Bacharelado	59,1%	2008	Letras-Licenciatura	31,0%	2009
Geografía-Bacharelado	58,7%	2006	Biomedicina-Bacharelado	30,4%	2008
Ciencias Biológicas-Licenciatura	56,5%	2006	Ciências Biológicas-Bacharelado	26,8%	2000
Geografía-Licenciatura	50,0%	2006	Biocologia-Bacharelado	20,0%	2006
História-Licenciatura	50,0%	2008	Pedagogia-Licenciatura	19,5%	2006
Ciência da Computação-Bacharelado	46,3%	2006	Odontologia-Bacharelado	16,8%	1915
Nutrição-Bacharelado	44,2%	2000	Total UNIFAL-MG	43,3%	

Tabla 3. Tasas de abandono por carrera - cohorte 2013

Fuente: elaboración propia.

Aunque se verifiquen pocas excepciones, las carreras más abandonadas son las recientemente creadas. Y entre ellas las que tienen mayores tasas de deserción son las licenciaturas (y los *bacharelados* de Humanidades Geografía y Ciencias Sociales). Por eso la tasa agregada del abandono en la institución ha subido desde la creación de estas carreras.

Sin embargo, hay otras dos razones indirectas que hacen que estas carreras sean las más abandonadas: la superposición turno/modalidad/horario y los mecanismos que rigen el acceso a los grados en UNIFAL, analizadas adelante.

La superposición turno/modalidad/horário

Turno, modalidad y horario se superponen. En el periodo nocturno se ofertan apenas las licenciaturas y en horario parcial. Los *bacharelados* se ofrecen durante el día y en período completo.

A los *bacharelados* diurnos de tiempo completo se dirigen principalmente los estudiantes típicos. Son generalmente jóvenes, solteros y blancos. No trabajan (y muchas veces nunca han trabajado), son mantenidos y no contribuyen al sustento familiar. Se trata de hijos de padres con grado superior y con puestos de trabajo de más status. Y han tenido una escolarización más eficiente (privada, reciente, continua, sin reprobaciones y con mejor desempeño en pruebas de acceso).



Al contrario, a las licenciaturas se conducen los estudiantes no tradicionales: mayores, casados, no blancos y trabajadores a tiempo completo, que se mantienen y que contribuyen al sustento familiar. Son hijos de padres sin grado y ocupantes de puestos de trabajo de bajo status. Poseen una escolarización más precaria (pública, antigua, discontinua, a veces con alguna reprobación y con peor desempeño en pruebas de acceso). En las licenciaturas se concentran los factores asociados al abandono ya expuestos en la tabla 2. La tabla 4 muestra la distribución de los estudiantes.

Características de la cohorte 2013	Turno/modalidad/horario		Total	Características de la cohorte 2013	Turno/modalidad/horario		Total
	Diur/Noct	Mat/Noct			Diur/Noct	Mat/Noct	
16 a 20 años	71,6%	28,4%	100,0%	Padres en los 3 estratos profesionales más altos	82,5%	17,5%	100,0%
Mujeres	65,4%	34,6%	100,0%	Madres en los 3 estratos profesionales más altos	78,8%	21,2%	100,0%
Fuera de Alfénas	73,6%	26,4%	100,0%	Edu. primaria terminada había 10 años o más	30,3%	69,7%	100,0%
Casado(o)	14,3%	85,7%	100,0%	Edu. primaria antigua o suplementar	27,1%	72,9%	100,0%
Color blanco	64,0%	36,0%	100,0%	Edu. primaria en escuela privada	85,6%	14,4%	100,0%
Color negro	40,0%	60,0%	100,0%	Edu. Media terminada hasta 5 años	66,0%	34,0%	100,0%
No trabajan	75,2%	24,8%	100,0%	Edu. Media terminada hace más de cinco años	37,80%	62,2%	100,0%
Trabajan	26,7%	73,3%	100,0%	Certificación por ENEM o suplementar	25,5%	74,5%	100,0%
No pretenden trabajar, sino en prácticas	81,2%	18,8%	100,0%	Edu. media en la red privada	85,0%	15,0%	100,0%
Lo pretenden desde el primero día, integralmente	7,0%	93,0%	100,0%	E. media nocturna	29,9%	70,1%	100,0%
Ingresos familiares brutos superiores a 5 SM	84,7%	15,3%	100,0%	Estaban cursando una carrera	85,4%	14,6%	100,0%
Padre con grado superior	80,2%	19,8%	100,0%	De 305,94 a 500 puntos en el ENEM	26,4%	73,6%	100,0%
Madre con grado superior	79,2%	20,8%	100,0%	De 700,01 a 776,13 puntos en el ENEM	93%	7%	100,0%
Sostienen a sí mismos	21,9%	78,1%	100,0%	Persistentes	69,3%	30,7%	100,0%
Trabajan y mantienen o contribuyen en la familia	21,2%	78,8%	100,0%	N	[600]	[377]	[977]

Tabla 4. distribución de los rasgos socioeconómicos según la superposición modalidad/turno/horario – Cohorte 2013

Fuente: elaboración propia.

Así que, por si quieren acceder a la enseñanza superior en la UNIFAL, los candidatos mayores, trabajadores e involucrados en su sustento y el de sus familiares frecuentemente solo pueden ingresar a las licenciaturas nocturnas, a pesar de no ser su primera opción, puesto que éstas no garantizan buenas salidas laborales. Y aunque ingresen, no logran quedarse. La superposición turno/modalidad/horario actúa como un filtro que aleja a estos estudiantes de la competición por las plazas diurnas, en los *bacharelados* en tiempo completo, más interesantes profesionalmente.

Lo dejé [el grado en Computación] porque tenía ya muchas cuentas. Tuve que desistir para trabajar. Acudí a las clases por solo tres meses. No pude conciliar trabajo y estudios. Lo dejé porque a era tiempo completo, ¿sabes? Por la tarde y por la noche. Así que no podría trabajar solamente medio día e estudiar por la noche. [Yo] tenía que trabajar hasta el almuerzo, parar e ir a la ciudad asistirle a las clases (ex estudiante de Computación, 20 años).³

Fisioterapia en la Unifal es a tiempo completo. ¡Me gustaba mucho aquella carrera! Empecé a estudiarla. Pero yo ya sabía que iba a tener un empleo en el ayuntamiento. Por toda mi vida he tenido que trabajar para ayudar en casa. Cuando empecé Fisioterapia, tuve que elegir entre un buen empleo en el ayuntamiento y quedarme estudiando, sin plata. No hay como estudiar, ¿comprendes? Entonces todo se acumula



para que uno no pueda asistir a una carrera a tiempo completo (ex estudiante de Fisioterapia, 30 años)⁴

Resulta un ingreso descomprometido, sin pretensiones profesionales. Ya se esperan bajos resultados, pues los estudiantes que trabajan y tienen responsabilidades fuera de la universidad no pueden (ni quieren) dedicarse mucho a los estudios no deseados. Sin dedicación y tampoco expectativas, siguen haciendo un uso de la enseñanza superior como consumo y no como inversión, eso es, como algo complementario, accesorio, secundario, acudido paralelamente a otras actividades profesionales y formativas. En este sentido las altas tasas de abandono en el horario nocturno son casi inevitables, pues justamente los estudiantes que se enfrentan a cuestiones externas no encuentran motivaciones internas para seguir sus estudios.

Mi nota no había sido suficiente para Medicina. Desgraciadamente, no pasó. No tenía tiempo para estudiar. Si yo tuviera tiempo libre para estudiar... Entonces, puse la nota y me caí en la Física. ¡A la Física! Entonces me casé, suspendí y nosotros abrimos una panadería (hombre, 27 años, ex estudiante de Física).⁵

Mecanismos de acceso y ocupación de las plazas

Además de la señalada superposición que aleja a los trabajadores de los bacharelados, las pruebas de acceso imponen barreras a los estudiantes, independientemente de su condición laboral.

En 2012, UNIFAL adoptó el Sistema de Selección Unificado – SiSU –, del Ministerio de la Educación, por medio del cual las plazas en las instituciones públicas son ocupadas mediante la clasificación de los candidatos en el ENEM – Examen Nacional de la Enseñanza Media. Las carreras ofrecen anualmente una cantidad predeterminada de plazas. Si los candidatos no son admitidos en las carreras que desean, pueden elegir otra en la que sus notas les permitan ingresar. En la tabla 5 están las carreras, clasificadas según sus notas de corte⁶:

Carrera	Nota de corte final	Media ENEM	Desv. típica ENEM	Nota mínima	Carrera	Nota de corte final	Media ENEM	Desv. típica ENEM	Nota mínima
Odontología	670,81	692,83	34,27	589,36	Ciencias Sociales-bacharelado	479,98	583,84	80,17	406,84
Farmacia	598,77	645,01	57,19	437,79	Enfermería	460,18	584,87	59,5	477,57
Biotecnología	570,53	662,6	50,03	536,45	Química-licenciatura	455,09	575,38	66,11	455,09
Nutrición	565	621,71	48,64	450,78	Geografía-bacharelado	450,58	569,73	64,3	430,14
Ciencia de la Computación	546,66	656,69	47,94	546,66	Geografía-licenciatura	443,37	558,76	63,49	443,37
Fisioterapia	543,53	609,17	44,4	508,97	Historia-licenciatura	434,01	576,58	82,82	428,67
Química-bacharelado	519,84	604,98	57,97	494,02	Ciencias Biológicas-licenciatura	418,4	583,43	54,79	445,88
Ciencias Biológicas-bacharelado	519,82	607,47	65,34	418,08	Ciencias Sociales-licenciatura	416,2	531,78	108,03	305,94
Letras-licenciatura	519,54	608,7	50,91	519,74	Física-licenciatura	403,22	552,18	62,74	403,22
Pedagogía-licenciatura	518,21	569,53	50,4	476,33	Matemáticas-licenciatura	321,81	556,84	84,15	341,48
Biomedicina	481,77	662,6	50,02	477,52	UNIFAL-MG		609,47	74,48	305,94

Tabla 5. Clasificación de las carreras según sus notas de corte
Fuente: elaboración propia.



Las carreras más selectivas son los *bacharelados* diurnos. Además de solo aceptaren estudiantes en tiempo completo, demandan alto desempeño en las pruebas. Por eso, como se lo ve en la tabla 4, son un grupo más homogéneo, elitizado y dedicado a los estudios como una inversión, no como consumo. Mientras tanto, los universitarios no tradicionales, que por sus obligaciones que les sacan el día y por sus desventajas escolares, son conducidos a las licenciaturas que, ya se ha visto, suelen muy fácilmente ser abandonadas.

Yo trabajaba... entonces me interesé por el área de estética. Hice algunos cursos en el área. Tras ello, entré en Química. Porque uno tiene que tener estudios, ¿sabes? Porque no se puede solamente trabajar, trabajar, no sé... uno tiene que tener formación. ¡La realidad es que a mí nunca me ha gustado estudiar! Intenté Fisioterapia, pero mi nota permitía Química (mujer, 27 años, ex estudiante de Química)⁷

Cuanto menos concurridas y selectivas las carreras, más abandonadas tienden a ser. Estudiantes sujetos a presiones externas y con peores antecedentes escolares desertan más. Asimismo, estudiantes atípicos, que mantienen una relación particular con los estudios: objetivos complementares y paralelos a otras actividades, y bajas expectativas y dedicación. Además, a la expansión le siguió la creación y mantenimiento de mecanismos y reglamentaciones que conducen estudiantes con rasgos socioeconómicos e subjetivos asociados a la permanencia a las carreras más atractivas, mientras conduce aquellos con rasgos asociados al abandono a las carreras de bajo interés. Por eso las tasas de abandono disparan justamente cuando el objetivo es incluir. Así, no toca hablar en democratización mientras la expansión articula inclusión y exclusión.

Conclusiones

Primeramente, las carreras creadas al largo de la expansión son de poco interés, si bien reflejan una preocupación educativa gubernamental; en segundo lugar, las carreras más atractivas siguen vetadas a los grupos sociales recién llegados a las universidades públicas porque son impartidas durante el día y a tiempo completo; y por último, el ingreso a ellas es cerrado, mediante pruebas de acceso selectivas.

Las carreras recién creadas se han convertido en depósito de estudiantes que solo pueden estudiar por la noche y otros rechazados en las pruebas de acceso para los grados más selectivos. Un espacio donde se concentran factores asociados al abandono, favoreciendo que estudiantes que tienen un perfil todavía algo nuevo para la universidad no encuentren motivaciones suficientes para permanecer en la misma.



Asimismo, son todavía más abandonadas porque el alumnado no le dedica a los grados mucha inversión ni dedicación, puesto que no hay mucho que esperar de ellas.

Mientras tanto, las carreras más prometedoras, con más salidas laborales, siguen limitadas al acceso para los estudiantes no tradicionales. Y tienen un menor abandono porque son cursadas por estudiantes típicos, que no tienen que dividirse entre la universidad y otras obligaciones, tampoco les hace falta trabajar, y además han tenido una escolarización más eficiente.

Por tanto, se puede establecer una articulación entre carreras y perfiles, que al final es una articulación entre estructura social y acción individual. De un lado, perfiles vulnerables y consumidores hacia carreras poco atractivas. De otro, perfiles elitizados e inversores hacia carreras más prestigiadas. Durante el día, un alumnado típico, homogéneo, joven, sin trabajar ni preocuparse con temas financieros y con escolaridad eficiente. Por la noche, no tradicionales, mayores, trabajadores e involucrados con el sustento suyo y de sus familias, además de educación deficiente. Para unos, dedicación e inversión hacia su futuro profesional. Para otros, bajo compromiso, búsqueda por caminos fuera de la universidad y consumo de lo que ella ofrezca. Es la producción institucional del abandono.

A modo de conclusión, las políticas de inclusión y su gestión institucional configuran una estructura institucional que no logra democratizar, sino promover una inclusión limitada, renunciante, provisoria y, por lo tanto, excluyente de quienes están allí desde hace poco. A las carreras más abandonadas – porque menos atractivas – son conducidos quienes están más sujetos a las presiones externas – los estudiantes no tradicionales.

De este modo, a la expansión se le sigue el ascenso de las tasas de deserción. ¿Cómo democratizar, si configuraciones institucionales funcionan como filtros aristocráticos y canales de confluencia de agravantes? La incorporación de hoy se convierte en abandono mañana. Se puede incluir grupos históricamente excluidos y asimismo hacerlos mayoría. Sin embargo, serán los más probabilísticamente propensos a marcharse. Expansión sin transformación estructural genera un acceso dispensable.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamiento 001.



Notas

1 Carreras en las que se recibe como profesor de la enseñanza básica: Biología, Sociología, Química, Matemáticas, Historia, Lenguaje, Geografía, etc.

2 En Brasil, “bacharelado” no es enseñanza media, sino un grado superior. Son carreras como Medicina, Odontología, Nutrición, Química, Ingenierías, Abogacía, Computación, Economía, etc.

3 Traducido libremente de “Eu desisti porque eu tava com muita conta. Aí eu tive que desistir pra mim trabalhar. Foi uns 3 meses só que eu fiz. Só que eu não dei conta de conciliar trabalho com estudo. Larguei porque era período integral, né? À tarde e à noite. Aí não dava pra mim trabalhar o dia e estudar a noite, né? Tinha que trabalhar até o almoço, parar e vir [para as aulas].”

4 Traducido libremente de “Fisioterapia na UNIFAL é integral. Eu gostava demais! Comecei a estudar. Mas eu já sabia que eu teria um emprego na prefeitura. Toda a vida eu tive que trabalhar pra ajudar em casa. Quando eu fiz Fisioterapia, tive que optar: ou teria um emprego bom na prefeitura ou ficar estudando, sem grana. Então, tudo acumula pra que você não consiga fazer um curso integral.”

5 Traducido libremente de “Minha nota não foi boa pra entrar no curso de Medicina. Infelizmente, não deu. Não tinha tempo de estudar. Se eu tivesse tempo vago para estudar... Aí, lancei a nota e caí na Física. Vamo pra Física! Aí casei, tranquei e a gente montou uma padaria.”

6 Algunos estudiantes lograron ingresar con nota abajo de la nota de corte. Eso pasa a la causa del ingreso por acciones afirmativas (reserva de plazas por criterios raciales, escolares e socioeconómicos).

7 Traducido libremente de “Eu trabalhava... Aí eu me interessei pela parte de estética. Aí eu fiz alguns cursos na área. Depois, entrei na Química. Porque a gente tem que tem um estudo, né? Porque fica só trabalhando, trabalhando, não sei... a gente tem que ter uma formação. Eu nunca gostei de estudar, pra te falar a verdade!... Tentei Fisioterapia, mas minha nota deu para Química”.

Referencias bibliográficas

Bean, John, y Metzner, Barbara (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, Vol. 55, No. 4, pp. 485-540.



Bourdieu, Pierre, y Champagne, Patrick (2015). Os excluídos do interior. In: Nogueira, Maria Alice, y Catani, Afranio. (eds). *Pierre Bourdieu. Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean-Claude (2013). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean-Claude (2014). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Ed da UFSC, 2014.

Dubet, François (2015). Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH. Salvador: v. 28, n. 74*, p. 255-265, Maio/Ago.

Ezcurra, Ana María (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. São Paulo: Cadernos de pedagogia universitária 2. Pró-reitoria de graduação da USP.

Ezcurra, Ana María (2011a). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. In: PAULA, M.F.C.; LAMARRA, N.F. (eds.). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina*. Aparecida: Idéias & Letras.

Ezcurra, Ana María (2011b). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU.

Latesa, Margarita. (1992). *La deserción universitaria. Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior*. Madrid: Siglo XXI.

Tinto, Vincent (1987). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Vargas, Hustana, y Paula, Maria de Fátima. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação. Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 2*, p.459-485, jul. 2013.



Nada será como antes

Ações afirmativas e democratização de acesso: um olhar sobre afetos e afetações

Claudia Ferreira Pinto Da Silva
Giovanna Marafon
Luana Luna Teixeira

Resumo

Este trabalho problematiza o impacto das ações afirmativas no âmbito de duas instituições educacionais públicas no Brasil: uma de ensino médio e superior e a outra um programa de pós-graduação interdisciplinar. Partimos do olhar de uma pedagoga na primeira instituição e de uma mestranda cotista e de uma docente na segunda. A partir de suas experiências, trazem reflexões sobre as políticas de ações afirmativas e os efeitos de novas vivências para toda a comunidade. O ingresso e a permanência de um novo perfil de estudantes em ambas as instituições produziu e vem produzindo formatações organizacionais inéditas e desafios aos sujeitos implicados no processo. Se por um lado, acirram-se as tensões e emergem questionamentos sobre conservadorismos, privatismos e racismo institucional; também são denunciados os limites restritivos à produção do conhecimento científico pautados pela retórica da excelência institucional (ancorados tanto no colonialismo do saber e na heteronomia cultural, quanto na acentuação dos méritos individuais em detrimento à valorização das diversidades), esvaziando de sentidos a afetividade, a coletividade e a alegria nas aprendizagens e nas trocas de saberes. Para tanto, nos apoiamos nas abordagens teóricas de Anibal Quijano, Catherine Walsh, João Feres Jr, Nilma Lino Gomes, Paulo Freire, entre outros. Situamos que algo muda significativamente com a presença dos corpos de estudantes cotistas nas duas instituições que analisamos. Concluímos que as ações afirmativas são importantes para o processo de decolonização do ensino e da aprendizagem, por impactar e ultrapassar as diversas práticas academicistas de exclusão.

Palavras-chave

Ações afirmativas – educação pública – experiência – diversidade - decolonização

Introdução

A crítica ao colonialismo como projeto violento e de horror, impôs a tarefa de repensarmos, no campo da produção do conhecimento científico e da educação, a



colonialidade do saber implicada com a emergência de novas epistemologias. Ancorada nas práticas de saberes das culturas Afroameríndias (Gonzalez, 2019), saberes presentes e amalgamados nas comunidades de Terreiro, propomos uma Epistemologia de Terreiro. No tocante à educação normativa, homogênea e castradora, amarramos a Epistemologia de Terreiro à Pedagogia das Ocupações, passamos a pensar as ações afirmativas como essa Pedagogia das Ocupações.

As ações afirmativas parte de uma reivindicação histórica dos movimentos sociais, sendo o movimento negro o principal protagonista dessa luta histórica. A partir das ações do movimento negro que o Estado passa a adotar as políticas de ações afirmativas mais amplas como forma de compensação pela desigualdade social oriunda da colonização e da escravidão.

Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas. (Gomes, 2017, p.33)

Nessa direção em 2000 no Estado do Rio de Janeiro é implementada a política de ação afirmativa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNF), através da Lei 3.524 de dezembro de 2000, que reservava 50% das vagas para alunos de escola pública. Com a pressão do movimento social e após a Conferência de Durban na África do Sul essa lei foi alterada pela Lei estadual 3.708 de dezembro de 2001, garantindo 40% das vagas para negros e pardos. Devido a vários processos essa última lei é alterada reservando 20% das vagas para alunos vindos de escola pública, 20% para negros e pardos e 5% para pessoas com deficiência, indígenas e filhos de policiais civis e militares, bombeiros e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão de serviço. A partir dessa alteração o critério carência socioeconômica passa a ser o primeiro critério para que esses candidatos possam concorrer a uma vaga de ação afirmativa.

Em relação a pós graduação as Leis Estaduais n 6.914/2014 e 6959/2015, dispõem sobre o sistema de cotas para ingresso nos cursos de mestrado, doutorado e especialização nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, fica reservado ao sistema de cotas 30% (trinta por cento) das vagas oferecidas, para candidatos comprovadamente carentes, distribuído pelos seguintes grupos de cotas: 12% (doze por cento) para estudantes graduados negros e indígenas; 12% (doze por cento) para graduados da rede pública e privada de ensino superior; 6% (seis por cento) para



pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Em 2012 é sancionada a Lei 12.711, chamada Lei das Cotas, definindo que as Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação e as instituições federais de ensino técnico de nível médio devem reservar 50% de suas vagas para as cotas.

O que observamos é que a reivindicação do movimento negro que é de reparação histórica, deixa de ser prioritário quando o sistema socioeconômico passa a ser o primeiro critério adotado pela maioria das instituições como condição para concorrer a uma vaga como cotista, Feres Jr.(2016) diz que esse modelo não garante a entrada de quem realmente é atingido pela desigualdade, dessa forma, o objetivo para o qual foram criadas as ações afirmativas perde o sentido, pois, com o critério socioeconômico, negros e indígenas ainda ficam de fora por diversas condições históricas.

Amarramos as ocorrências das Ocupações ao ingresso das e dos estudantes cotistas nas instituições de ensino e inscrevemos essa Pedagogia na esteira de uma memória ancestral de luta contra o projeto colonial de extermínio dos povos afro-pindoramicos (Santos, 2015). Nesse sentido, ocupar é terreirizar territórios funcionais (Simas, 2019) subvertendo o projeto de morte/desencanto ao de vida/reencantamento.

A Epistemologia de Terreiro ao convocar sabedorias ancestrais na promoção de novos currículos, terreiriza a escola e a universidade, ocupando- as com resistências marginais e macumbísticas, transbordando reconhecimentos singulares na construção de pertencimento comunitário e empoderamentos coletivos. Expandindo oportunidades de exercício de solidariedade ancoradas no afeto, na empatia, na valorização da diversidade, na horizontalidade das relações. Dribla-se assim, a morte, enquanto desencanto de vida, na miragem de novos corpos, alegres porque libertários, e libertos porque reencantados. Corpos expansivos, corpos flexíveis, corpos transgressores, corpos que performam memórias de luta em profunda conexão com a natureza, o corpo-terreirizado.

Fundamentação para o problema

Os ataques aos terreiros assim como os ataques às escolas e universidades públicas, guardam relações que estão depositadas num mesmo lugar: a colonialidade do saber, sendo essa um projeto de poder erigido no colonialismo e que se alimenta da e na dominação dos corpos produzindo desencantamento do mundo e normatização das



existências. Dando um drible no cânone colonial, branco, heteronormativo e racista, as Ocupações Estudantis que emergiram nas encruzilhadas das políticas de ação afirmativa, assentaram novas epistememes e produziram ebós para despachar o carregamento colonial (Rufino, 2019). A reflexão por hora apresentada nos limites desse texto, se insere numa encruzilhada que reivindica Exu como fundamento que nos orienta a observar sua força, dinamismo e capacidade de realização no caos e na desordem, Exu é movimento propiciador dos acontecimentos que emergem na imprevisibilidade. Assim é que prescrutando as frestas e os saberes cruzados que anunciam novos tempos, a experiência da Ocupação Estudantil, restituem potências de vida e de construção de pertencimentos as escolas e universidades ocidentalizadas, estruturadas em práticas meritocráticas, elitistas, normativas e racistas, transmutando a colonialidade-desencantada em descolonização-reinvenção da vida e reencantamento do mundo.

Nos localizamos também nesse processo reflexivo tentando conceituar uma Pedagogia das Ocupações inscrita numa Epistemologia de Terreiro, epistemologia construída a partir de processo formativo realizado no Observatório de Favelas da Maré/RJ - uma organização da sociedade civil, de pesquisa, consultoria e ação pública dedicada à produção do conhecimento e de proposições políticas sobre as favelas e fenômenos urbanos.

Percebemos assim que na Pedagogia das Ocupações, reflexões muito importantes em torno dos processos de reconhecimentos de identidade emergem e há também uma restituição da Mulher a uma condição de protagonista, questionando privilégios e poderes que se assentam na vigência do capitalismo e do patriarcado. Passo a pensar que essa reparação à mulher está inscrita numa memória ancestral, negra, indígena, matripotente e periférica, muito presente nas Comunidades de Terreiro apoiadas em Sueli Carneiro (1993), intelectual-negra-brasileira, que escreve em parceria com Cristiane Abdon Cury, o texto “*O Poder Feminino no Culto aos Orixás*”, como tentativa de compreender a partir dos modelos femininos presentes na mitologia yorubana, inspiração de luta para as mulheres concretas

Se a civilização ocidental propõe à mulher um estereótipo feminino calcado na docilidade e submissão, o candomblé tem sua contrapartida em Oxum (a mais bela iyabá, a mulher por excelência). Também à mulher ocidental não é permitido a violação desta moralidade sem cair em desgraça: “Ela é puta ou santa”. Vigem Maria ou Maria Madalena (essa última só encontra redenção ao abdicar de sua sexualidade). Oxum não. Oxum é bela, meiga e faceira; porém, também sensual, esperta e traiçoeira. Ela encanta os homens e os submete. (Carneiro, 1993, 24)



A Epistemologia de Terreiro ao convocar sabedorias ancestrais e práticas de saberes afrocentrados e indígenas pensa que a resistência promove agenciamentos cotidianos baseados em viveres e vivências comunitários e coletivos, orientados por uma ética de valorização da vida que não negligencia afetos, cuidados, alegrias e generosidades ao mesmo tempo em que se ergue uma escola de luta em defesa da educação pública gratuita e de qualidade.

Recuperando a Pedagogia das Ocupações, defendo que as e os estudantes em luta, construíram uma nova escola, poética e política, inscrevendo gramáticas não normativas na promoção de novos currículos escolares, transbordando formas de aprendizagem não universalistas, restituindo à educação potências de valorização da vida, terreirizando a escola e a universidade e reencantando-a, encruzando mundo e praticando terreiros, como nos dizeres de Simas e Rufino (2019)

Devotos da razão e de suas obsessões cartesianas, desconhecemos e ignoramos outras possibilidades de transitar no conhecimento. Nossas escolas, cadernos, livros, ruas, museus e monumentos encarnam nomes como Santo Agostinho, Padre José de Anchieta e René Descartes e não conhecem ou reconhecem a genialidade presente nas obras e gingas de Mestre Pastinha, Clementina de Jesus e Mãe Beata. A contribuição da Santíssima Trindade da filosofia ocidental - Sócrates, Platão e Aristóteles - é fundamental para a história do conhecimento, porém não é ela a responsável pela atividade do pensamento, muito menos pela invenção da produção de conhecimento no mundo. Nessa perspectiva, por que não aprendemos a lição inscrita em um dos pressupostos filosóficos de Orunmilá e Exu, qual seja o de que o conhecimentos se manifesta na capacidade de ser ouvinte e narrador em múltiplas línguas, escritas e formas de comunicação e existência? (p. 55)

Conforme Muniz Sodré (2019), o Terreiro é uma associação litúrgica (egbé) organizada e que por meio dessas organizações, transferiu-se para o Brasil grande parte do patrimônio cultural negro-africano (p.51). Muniz Sodré utiliza a palavra patrimônio como herança. Mas é também uma metáfora para o legado de uma memória coletiva, de algo culturalmente comum a um grupo. Cruzo Ocupação Estudantil e Terreiro pelo reconhecimento de práticas e valores civilizatórios não ocidentais que necessitam serem pensados como transgressão e desobediências político-poéticas que nos ajude a problematizar, nos dizeres de Simas e Rufino (2019) que a dimensão do reconhecimento, regulação e autorização do que é saber válido é também parte de uma política produzida de maneira sistemática que possibilita determinadas presenças em detrimento da invisibilidade, descredibilidade e aniquilação de outras formas. (p. 56)



No Terreiro assim como na Ocupação há expansão de oportunidades de viver práticas ancoradas no afeto, na empatia, na valorização da diversidade e na horizontalidade das relações pois que emergem questionando violências, hierarquias de gênero, sexismo e racismo. Dribla-se assim, a morte, enquanto desencanto de vida, na miragem de novos corpos, alegres porque libertários, e libertos porque reencantados. Corpos expansivos, corpos flexíveis, corpos transgressores, corpos que performam memórias ancestrais de luta em profunda conexão com a natureza, o corpo-terreirizado.

Pensamos ainda que o desafio da ruptura com o colonialismo na emergência de uma Epistemologia de Terreiro é tarefa que se ergue nesse tempo e que nós devemos assumir com profunda responsabilidade e compromisso com a vida. E esse processo de descolonização de nossos saberes deve ser marcada pela ruptura com a ideia de universalidade. Para isso, há que se provocar rasura no cânone eurocêntrico colonial, inscrevendo formas de pensar que desmantelem a ideia de superioridade branca e patriarcal, base de sustentação do racismo, ao nos informar, por exemplo, que a superioridade branca ocidental está em oposição à “inferioridade” negro- africana. De outro modo, que a razão é branca enquanto a emoção é negra, impondo-nos um critério de natureza sub-humana. (Lélia Gonzalez, 2019)

No âmbito da produção do conhecimento, o eurocentrismo nos impôs critérios de cientificidade do saber que tomam como referência um padrão heteronômico cultural, que em nada nos ajuda a romper com as amarras da dependência, do colonialismo, do racismo e do patriarcado, questionando a produção das nossas subjetividades, entendendo que não existe descolonização do pensamento senão pensarmos a nossa própria colonialidade. Heteronomia cultural é também esse lugar em pesquisa, em que nos sentimos desautorizadas e desautorizados de falar sobre as nossas autorias. Carla Akotirene, intelectual negra, autora de “O que é interseccionalidade?” nos orí-enta a pensar sobre as nossas dependências epistêmicas, pois que as ferramentas do opressor não vão derrubar a casa grande:

É escravo intelectual quem toma como neutro e universal o conhecimento aludido a complexo de Édipo, Narcisismo, Trompas de Falópio, Montinho de Vênus afora, mas quer chamar de enviesada a minha produção negra, porque nomea "oferenda analítica," "cantiga decolonial," "encruzilhada discursiva", "ebó literário..."É a Ori -entação branco moderna que nos mantém presos e presas às correntes do pensamento. Vocês estudam visando título de Academus sem levar em conta que o nosso povo não mora no bosque. Para os meninos cujos pais são assassinados sistematicamente o Complexo de Édipo da teoria a que gostam de bater cabeça não serve pra nada, e Lélia Gonzalez sabia



disso. Quando chamarem Osum de narcisista, lembrem-se que ela é Adorada. Não autoadora-se no rio de Pierre Verger, menos ainda, de narciso. Iyalodé tem mais o que fazer no seu próprio território discursivo.

As ferramentas do opressor não vão derrubar a casa-grande. (Comunicação pessoal em 20 de junho de 2019)

Seguimos nessa encruzilhada discursiva com Carla Akotirene e com a gigante intelectual Negra Lélia Gonzalez para pensar a partir de Lélia, os nossos vazios de identificação. É preciso preencher as nossas quartinhas com sabedorias ancestrais. Lélia nos propôs nos anos de 1980 o termo Amefricanidade como representação daquilo que nós somos para além de um caráter puramente geográfico, “a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada., que pensa Brasil a partir de seus modelos yorubá, banto e ewe-fon, porque “a América enquanto sistema etno-geográfico de referência é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos”. O termo Amefricana/Amefricano designa toda uma descendência não só de africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como daqueles que chegaram à América muito antes de Colombo. Essa experiência histórica que nos identifica exige ser devidamente estudada porque se as ferramentas do opressor não vão derrubar a casa grande, nós precisamos de epistemologias que nos reposicionem no mundo, epistemologias que nos ajudem a interseccionalizar marcadores sociais visibilizando as múltiplas opressões que recaem sobre as Mulheres Negras e Indígenas, a juventude Negra, a população LGBTQI.

Com a Ocupação dos estudantes cotistas principalmente nas pós-graduação, aumentam também as pesquisas sobre a temáticas e referenciais teóricos desconhecidos por grande parte do corpo docente, o que também denuncia o despreparo das instituições para receber esses estudantes, o que faz que muitos sejam excluídos nos processos seletivos ou não concluem os cursos, por isso é urgente que os programas tenham docentes capacitados nas temáticas raciais, gênero e outras mais, o que só acontecerá quando as cotas nas pós-graduações forem uma realidade e que estudantes cotistas não continuem sendo excluídos desses espaços altamente meritocrático.

A produção acadêmica negra posicionada, ativista e engajada foi determinante para a implementação da reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras. Do mesmo modo, é conhecido que essa produção não é vivenciada sem tensão no meio acadêmico, pois a busca por legitimidade caminha lado a lado com o desejo de intervir. Isso quer



dizer que, na maioria das vezes, nossas questões acadêmicas são, sobretudo, questões políticas. Por isso mesmo, há um discurso que desqualifica a produção acadêmica posicionada, adjetivando-a como militante, já que é interessada, e menos científica, porque desafia o mito da neutralidade axiológica. (Figueiredo, 2016, p. 218-219)

Metodologia

No chão desse texto riscamos o ponto da escrevivência, essa ousadia metodológica conceituada pela grande intelectual e escritora negra Conceição Evaristo. A escrevivência é sensibilidade metodológica, é ruptura com o cânone branco eurocêntrico, gestada pelas muitas vozes negras que se inscrevem na existência de Conceição Evaristo. Escrevivência desafia as ciências sociais e os critérios estabelecidos para validação científica daquilo que se convencionou dizer, de forma limitada e apequenada, trabalho científico, desconstruindo mundos brancos e barreiras racistas.

Conclusão

Ao confrontar o ideário que perpassa o IFRJ e a UERJ, no que se refere a escolha de um perfil de estudante apto ao ingresso e a permanência nas instituições, bem como a naturalização da ideia de sacrifício como métrica para a valorização de um esforço na busca por um padrão de excelência, o movimento dos estudantes questiona os limites desse projeto de educação, denunciando a violência em torno da luta pela garantia da permanência nesses espaços de educação e dos prejuízos para a saúde mental. No âmbito de nossas pesquisas, observamos que as ocupações estudantis inauguraram não só novos formatos de luta dado seu ineditismo, uma vez que fugindo das institucionalidades, os estudantes fizeram valer a autogestão como marca da sua organicidade. Desse modo, não mais havendo espaços para hierarquizações e preconceitos, as discriminações de gênero, raça e classe tornaram-se temas em debate, no horizonte das políticas de reparação e dos deslocamentos de identidade. A pedagogia das ocupações estudantis nos mostram o quanto a juventude não só anseia por novas e outras formas de fazer educação como, são eles próprios, capazes de serem os condutores dos rumos políticos no processo de organização da luta. Divididos em comissões e deliberando em assembleias, os estudantes administraram as rotinas na escola, garantindo os cuidados com o patrimônio público, a limpeza e organização dos espaços coletivos, a alimentação coletiva, as atividades de lazer, rodas de conversas, oficinas e debates, agregando a esses momentos a participação da



comunidade do entorno dessas instituições, das famílias, de estudantes de outras instituições, formando assim um grande coletivo de luta em defesa da educação pública, organizando assim, verdadeiras escolas de luta.

Em linhas gerais, podemos dizer que o saldo positivo das ações afirmativas demonstra que a permanência das lutas e das resistências vêm sendo realizadas por estudantes das classes populares, estudantes negros, pobres e moradores das periferias que, ao ingressarem na instituição pelo advento da política de cotas, romperam com o isolamento e a individualização do fracasso para agir coletivamente em defesa de uma escola pública que de fato os represente, uma escola que considere a estudante e o estudante como sujeitos dotados/os de capacidade de decidir e que, portanto podem ser profundamente implicados com a construção de uma outra escola.

Referências bibliográficas

Akotirene, C. (2019). Oxum é Fundamento Epistemológico. Disponível em www.cartacapital.com.br. Acesso em 21 de outubro de 2019.

Carneiro, S. Caderno. (1993). IV. Edição Comemorativa 23 anos. Geledés - Instituto da Mulher Negra

Figueiredo, A. (2016) Para além dos números: uma reflexão sobre a experiência de professores/as e alunos/as negros/as na pós-graduação. In: Artes, A., Unbehaum, S.; Silvério, V.. Ações Afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação volume 2 (p. 213-240). São Paulo: Cortez Editora.

Gomes, N. N. (2017) O Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Grosso, L. A.; Costa, A. A. (2018). O Movimento de Ocupações Estudantis no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores.

Santos, A. B. (2015) Colonização, Quilombos. Modos e Significações. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa.

Simas, L. A.; Rufino, L. R. (2019). Flexa no Tempo. Rio de Janeiro: Mórula. Sodr , M. (2019). O Terreiro e a Cidade. Rio de Janeiro: Mauad X.



Desigualdade de oportunidades e a estratificação na educação superior: Um estudo sobre a Universidade Federal da Fronteira Sul

Rosileia Lucia Nierotka

Resumo

A expansão de matrículas da educação superior entre 2006 e 2016 no Brasil foi de 62,8% segundo dados do MEC/INEP (2016). Houve, também, a diversificação dos estudantes historicamente excluídos como egressos de escolas públicas, pobres, negros e indígenas. Esta pesquisa aborda a temática da desigualdade de oportunidades educacionais e da estratificação do ensino superior tendo como lócus da investigação a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), criada em 2009 no contexto de interiorização de universidades públicas. Por meio de ações afirmativas em suas políticas de acesso, esta universidade concentra o maior percentual de estudantes oriundos das escolas públicas do país. A pesquisa buscará compreender melhor: a) quais as principais políticas educacionais de acesso e permanência implementadas pela UFFS e seus efeitos para a igualdade de oportunidades? b) Como se dá a estratificação horizontal em termos de cursos de graduação e campi? c) Quais as principais características associadas às transições de acesso e conclusão nos diferentes cursos e campi? O objetivo deste estudo é compreender a relação entre a origem social e os destinos educacionais nas transições de entrada e de conclusão nos diferentes cursos e campi da UFFS. Trata-se de um estudo a partir de informações e acervos de dados já existentes na própria universidade e espera-se, como resultados, contextualizar a experiência desta Universidade no cenário de expansão da educação superior brasileira, buscando documentar parâmetros de estratificação educacional, em particular os efeitos da classe sobre as chances de progressão de estudantes na universidade.

Palavras-chave

Educação superior brasileira; desigualdade de oportunidades; estratificação educacional; UFFS.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação superior vem passando por um processo de expansão, tanto no Brasil como em diversos países do mundo, por uma demanda de qualificação profissional e/ou de prestígio social que o diploma universitário proporciona,



além da mobilidade e ascensão social.

A expansão nem sempre se traduz em igualdade de oportunidades, haja vista a desigualdade de acesso, principalmente dos estratos sociais desfavorecidos socioeconomicamente, o que tem revelado um fenômeno de persistência da desigualdade de oportunidades educacionais (Lucas, 2001; Alon, 2009; de Brito, 2017; Barbosa, 2019).

A origem social e outros marcadores sociais de diferença, como o sexo e a raça, são características que muitas vezes se traduzem em desigualdades no acesso e no destino educacional dos estudantes. Destaca-se também o papel que as instituições escolares desempenham, no sentido da socialização, mas também da seleção e até da exclusão dos indivíduos no decorrer do percurso escolar, contribuindo para uma maior ou menor estratificação educacional (do Valle Silva & Souza, 1986).

A temática da desigualdade de oportunidades educacionais mobiliza pesquisadores de várias áreas de conhecimento, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Esta se situa na agenda de pesquisa em estratificação educacional, entendida como o campo que trata sobre o papel da socialização e de seleção desempenhado pela escola. A estratificação educacional, segundo do Valle Silva e Souza (1986, p. 50), “[...] diz respeito à relação entre as características de origem socio-econômica dos alunos na entrada do sistema escolar e as características individuais observáveis na sua saída, bem como os mecanismos através dos quais essa relação é estabelecida”.

Conforme Mont`Alvão (2016) o principal foco dos estudos está voltado para a dimensão “vertical” dos processos de estratificação. Esta dimensão analisa os efeitos da origem social dos estudantes sobre seus destinos educacionais, ou seja, as chances do alcance educacional de completar as transições educacionais.

Em menor medida, há também estudos sobre a dimensão horizontal que analisam “[...] em que medida as origens socioeconômicas determinam o tipo ou a qualidade da educação recebida por estudantes ao longo dos pontos de transição do sistema” (Mont`Alvão, 2016, p. 16). Estas diferenças podem aparecer quanto aos tipos de educação recebida (vocacional ou acadêmica), de instituição (universidades, faculdades, *colleges*) e de cursos e campos do saber (ciências médicas, humanas, econômicas). Isso quer dizer que em muitos países o sistema educacional está dividido em caminhos alternativos e que a continuação escolar pode ter diferentes probabilidades, influenciados tanto pela origem social, quanto pelo desempenho escolar.



A educação superior brasileira, marcada historicamente pelo elitismo, vêm experimentando nas últimas décadas uma expressiva expansão de suas matrículas e de suas instituições, nas redes pública e privada. Esse fenômeno é acompanhado por um conjunto de políticas, entre elas, destaca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e Lei de Cotas, que promoveram uma maior diversificação dos universitários, tais como egressos de escola pública, negros, indígenas, trabalhadores rurais e pessoas com deficiência.

No Brasil, a taxa líquida de escolarização (TLE), ou seja, a população de jovens de 18 a 24 anos que frequenta ou já concluiu a graduação, em 2017 era de apenas 23,2% (Brasil, 2018). Além da baixa acessibilidade à educação superior, destacam-se também as barreiras raciais e socioeconômicas como dimensões significativas neste nível educacional. Outra faceta da desigualdade de oportunidades é o fato de que estudantes que frequentam o ensino médio em escolas privadas, que representam menos de 15%, ocupam mais que o dobro das vagas na educação superior pública (Senkevics & Mello, 2019). Essa realidade vem sendo modificada nos últimos anos, principalmente por meio de ações afirmativas.

Desde o início dos anos 2000, as universidades públicas vêm adotando ações afirmativas no ingresso para diferentes grupos sociais, e, em 2012, é aprovada a Lei 12.711/12 (Lei de Cotas), enquanto uma política pública, que visa a obrigatoriedade, em todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas (50%). Deste percentual, 50% deve ser destinado para pessoas com baixa renda e 50%, independente de renda. Em cada um desses percentuais de escola pública, deve ser reservada vagas proporcionalmente para pretos, pardos, indígenas e, mais recentemente, pessoas com deficiência, conforme o Censo do IBGE de cada Estado (Brasil, 2012; 2016).

É neste contexto, entre as perspectivas de democratização e a persistência da desigualdade de oportunidades na educação superior, que este estudo se situa, tendo como locus de investigação a UFFS. Essa universidade nasceu a partir do programa REUNI, cuja criação ocorreu em 2009, por meio da Lei Federal nº 12.029 (Brasil, 2009). Nasceu de forma multicampi, com 5 campi localizados nos três Estados da Região Sul, em municípios de grande, médio e pequeno portes. Em 2013 foi criado, no Estado do Rio Grande do Sul, mais um campi, que oferta do curso de Medicina, por meio da Política



de Expansão das Escolas Médicas do Brasil.

Com base em dados obtidos pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), a UFFS atualmente possui um quadro de 8.921 estudantes com matrícula ativa, sendo 7.768 da graduação e 1.153 da pós-graduação (especialização, mestrado e residências). No âmbito da graduação a oferta é de 46 cursos, sendo 26 licenciaturas e 20 bacharelados. Os cursos da UFFS estão concentrados principalmente nas áreas de Educação (formação de professores), Agricultura, Engenharias e Saúde.

Esse artigo contextualiza a experiência da UFFS, com um recorte mais específico para as políticas de acesso e permanência desta Instituição, buscando traçar algumas características dos ingressantes ao longo dos anos.

Justificativa

Justifica-se a escolha desta Instituição principalmente pelo fato de ser uma IES recente e pela experiência de suas políticas de acesso e ações afirmativas, destinadas principalmente para estudantes que cursaram o ensino médio na escola pública. Destacam-se também as políticas de indígenas, estudantes estrangeiros e agricultores. Pretende-se investigar a contribuição dessas políticas na igualdade de oportunidades e seus principais desafios.

Tendo em vista o contexto de ampliação de acesso e a diversificação dos estudantes na UFFS, um aspecto que se torna relevante é a implementação de políticas de permanência, destinadas para contribuir na transição de acesso para a conclusão dos cursos, principalmente aos estudantes desprivilegiados socioeconomicamente.

Conforme sinalizam as autoras Vargas e Heringer (2017, p. 6) “nem sempre estes estudantes são vistos como plenamente integrados à vida universitária e acadêmica, trazendo novos desafios para as instituições de ensino superior em diferentes contextos nacionais”. A concepção de permanência neste sentido precisa ser ampliada, pois não se restringe à assistência estudantil, e isso resulta o envolvimento da universidade como um todo, no sentido de promover ações de inserir plenamente esses estudantes na vida universitária e a se engajar nos estudos.

Metodologia

O tema da pesquisa sobre a desigualdade de oportunidades na educação superior será investigado por meio de um estudo de caso, dentro do sistema federal de ensino superior brasileiro, tomando como local de pesquisa a UFFS. Segundo Gerring (2007), o estudo de caso se define como a análise intensiva de um fenômeno, especialmente



delimitado, e que poderá ter componentes qualitativos e quantitativos.

Trata-se, portanto, de uma análise documental e descritiva, a partir de dados secundários, com um recorte principalmente para as políticas de acesso e de permanência e as principais características dos ingressantes.

Para contextualizar as políticas de acesso e permanência foram utilizados documentos institucionais, como editais, portarias e relatórios.

Para a análise descritiva do perfil dos estudantes foi utilizada um banco de dados da UFFS, solicitada formalmente à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Os dados são oriundos do Sistema de Gestão Acadêmica e se referem a todos os ingressantes desta Instituição no período de 2010 a 2018, totalizando 21.750 estudantes ao longo desse período. O objetivo foi traçar algumas características de estratificação social dos estudantes por sexo, escola pública e raça/cor. Para abordar a questão racial foi realizado um recorte no banco de dados apenas para estudantes brancos, indígenas, pretos e pardos, passando para 20.891 estudantes. Foram retirados os estudantes autodeclarados amarelos e estudantes não declarados neste quesito.

Outra variável utilizada foi “cursos de graduação”. Estes foram reunidos por grandes áreas de conhecimento, conforme o “Manual para classificação de cursos de Graduação e sequenciais”, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2019).

O tratamento das informações relacionadas ao banco de dados foi realizado com o apoio de softwares computacionais, tais como *excel*, *R* e Sistema *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*.

Resultados e discussão

Políticas de acesso e características dos ingressantes

Como forma de seleção de seus estudantes, a UFFS optou desde o início pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) como o seu principal mecanismo de acesso. A primeira política de ação afirmativa para o ingresso foi a bonificação da escola pública, sendo aprimorada no decorrer dos anos, a partir da adesão à Lei de Cotas e outras ações afirmativas próprias.

A bonificação na nota do Enem, conhecida como “Fator Escola Pública” consistia num acréscimo de 10% sobre a nota final do ENEM para cada ano do ensino médio estudado em escola pública (UFFS, 2009). Essa política foi aplicada nos primeiros anos da UFFS, de 2010 a 2012 e resultou num perfil de estudantes majoritariamente oriundo de escolas



públicas. O estudo de Nierotka (2015) constatou que o perfil dos ingressantes no ano de 2012, pelo ENEM, era formado por uma maioria de mulheres (63,5%); brancos (85,5%); provenientes de famílias com renda familiar de até três salários mínimos (69,3%) e na faixa etária de 18 a 24 anos (71,5%).

A partir da aprovação da Lei nº 12.711/12, a UFFS aprovou uma nova política de ingresso, aderindo integralmente a Lei de Cotas. Na reserva de suas vagas passou a aplicar os critérios étnico-raciais e de renda, além do critério da escola pública, conforme já era uma de suas prioridades. Interessante destacar a forma de implementação dessa nova política, pois a Lei previa a obrigatoriedade de reservar 50% de suas vagas para a escola pública. A UFFS, devido a sua política de bonificação da escola pública, já possuía em seu quadro acadêmico mais de 90% de estudantes oriundos da escola pública. Portanto, adotou como critério para a reserva de suas vagas a utilização do mesmo percentual de estudantes que conclui o ensino médio na escola pública, conforme o último Censo da Educação Básica de cada Estado dos *campi* (UFFS, 2012).

Além disso, foi criada uma ação afirmativa própria da UFFS, destinada para estudantes que concluíram o ensino médio parcialmente em escola pública ou em escola de direito privado sem fins lucrativos. A primeira aplicação dessa nova política, no ano de 2013, teve uma média de 84% de vagas reservadas para a escola pública. A partir dessa reserva de vagas são aplicados os demais critérios da Lei de Cotas.

Em 2014 a UFFS aderiu o Sistema de Seleção Unificado (SISU), com a oferta de 100% das vagas pelo ENEM/SISU. No final do ano de 2016, foi aprovada outra mudança na Política de Ingresso, passando a incluir mais uma modalidade de ação afirmativa própria da UFFS, além daquela destinada à escola pública parcial. Esta prevê a reserva de vagas para indígenas, sendo 01 (uma) para cada curso em cada turma de ingresso desde que haja a comprovação de pertença indígena (UFFS, 2016).

Em 2017 a partir da Lei nº 13.409/2016, a UFFS passou a reservar vagas também para pessoas com deficiência, conforme a Lei de Cotas.

A materialização da política de ingresso na UFFS, considerando essas ações afirmativas próprias e a reserva de vagas, conforme as prerrogativas da Lei de Cotas e suas alterações posteriores, pode ser observada num Edital recente, em 2019. Exemplifica-se com o curso de Medicina, ofertado em Santa Catarina, no Campus Chapecó, cuja oferta é de 40 vagas. Destas, apenas 05 são destinadas para ampla concorrência e 33 destinadas para estudantes oriundos da escola pública, resguardadas os demais critérios da Lei de Cotas, ou seja, um percentual de 82,5%. As outras duas



vagas são destinadas para as ações afirmativas próprias da UFFS (UFFS, 2019a).

Além do Processo Seletivo Regular, a UFFS a partir de 2014 foi materializando algumas políticas de acesso diferenciado por meio de Processos Seletivos Especiais. A primeira delas é o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN), que consiste em um processo seletivo especial para indígenas com a oferta de duas vagas suplementares em cada curso de graduação, exceto aqueles em que a Universidade não possui autonomia para ofertar (UFFS, 2013a, p. 3).

Essa política contribui para o aumento da presença indígena na Universidade, sendo a permanência um dos principais desafios. Conforme um relatório elaborado pela PROGRAD, após dois anos de ingresso, permaneceram com a matrícula ativa apenas 30% dos estudantes, e dos que ingressaram em 2016, apenas 50% permaneceram, em 2017 (UFFS, 2017a).

Constatou-se, ainda, que existe uma grande procura dos estudantes indígenas em dois cursos vinculados a programas de governo e são ofertados por meio de processos seletivos especiais e seu funcionamento é em regime de alternância. Trata-se dos cursos de “Interdisciplinar em Educação do Campo”, dos campi de Laranjeiras do Sul e Erechim. Com ingressos a partir de 2013, no ano de 2017, um total de 188 indígenas encontravam-se com a matrícula ativa nestes cursos. Portanto, esses cursos agregam a maior parte dos estudantes indígenas e a sua permanência é maior, num percentual de 60% em Laranjeiras do Sul e 76% em Erechim (UFFS, 2017a).

Outra política foi o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para Estudantes Haitianos (PROHAITI). Esse programa resultou na parceria entre a Embaixada do Haiti no Brasil e a UFFS, cujo objetivo é “[...] integrar os imigrantes haitianos à sociedade local e nacional, por meio do acesso aos cursos de graduação da UFFS, e qualificar profissionais que ao retornar possam contribuir com o desenvolvimento do Haiti” (UFFS, 2013b, p. 1).

O ingresso no PROHAITI é realizado por meio de um Processo Seletivo Especial, com a oferta de vagas suplementares em cursos de graduação, sendo avaliada anualmente essa oferta com base na ocupação de vagas e em estudos sobre essa população nas regiões de abrangência da UFFS.

Conforme dados obtidos pelo Sistema de Gestão Acadêmica, em junho de 2018, estavam com a matrícula ativa 65 ingressantes por meio do Programa PROHAITI. As principais demandas para a permanência destes estudantes é a dificuldade financeira



para se manter e a língua portuguesa.

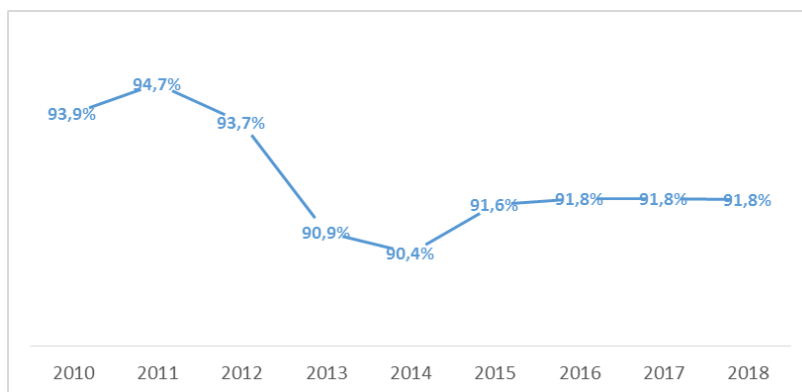
A partir de 2014, a UFFS também passou a ofertar 04 cursos em regime de alternância, que consiste entre um período em que os estudantes permanecem na Universidade e outro em suas casas. As vagas são ofertadas por meio de processos seletivos especiais e distribuídas de acordo com a Política de Ingresso da UFFS e a Lei de Cotas (UFFS, 2013c). São cursos na área de Educação do Campo, História e Agronomia, ofertados em dois campi da UFFS e contam com parcerias com Institutos, tais como Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e Instituto Educar.

Os cursos de Interdisciplinar em Educação do Campo atraem um número expressivo de indígenas. São cursos criados por meio do Programa Nacional

de Educação do Campo (PRONACAMPO), destinado à formação de professores para docência na educação básica em escolas das áreas rurais.

O curso de História e o curso de Agronomia são ofertados por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), cujos beneficiários dos cursos devem contemplar populações residentes em regiões de Reforma Agrária.

A escola pública é uma característica principal que marca as políticas de acesso na UFFS. Considerando as diferentes modalidades de ingresso, o gráfico a seguir apresenta uma série histórica sobre a condição escola pública dos ingressantes de 2010



a 2018.

*Gráfico 1. Percentual de ingressos por escola pública no Ensino Médio.
Fonte: Banco de dados da UFFS.*

Quanto ao sexo, 58,2% são mulheres e 41,8% são homens.



A partir do gráfico 2, observa-se que a implementação da Lei de Cotas contribuiu para uma alteração no percentual de estudantes negros (pretos e pardos) na UFFS, passando de 12,7%, em 2012, para 24,2%, em 2018. Com base nos dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a média do percentual da população negra da Região Sul é de 19,9%. Do mesmo modo, observou-se um crescimento do ingresso de estudantes indígenas, em decorrência, principalmente, dos processos seletivos especiais para indígenas e programas como PRONACAMPO e PRONERA.

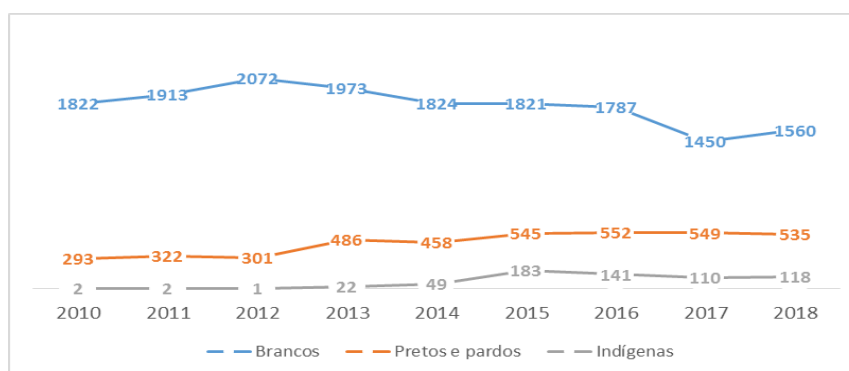


Gráfico 2. Ingressantes por raça/cor.
Fonte: Banco de dados da UFFS.

Ao estratificar por áreas de conhecimento, observa-se no gráfico 3 que o grupo dos estudantes pretos, pardos e indígenas se concentram mais em cursos como o de Ciências Econômicas e de licenciaturas (Geografia, História, Pedagogia). As áreas voltadas para engenharias, administração e saúde concentram mais estudantes brancos em relação as demais áreas. Isso que alguns cursos considerados como de maior prestígio social, como, por exemplo, Medicina e Arquitetura revelam maior desigualdade quanto ao acesso das pessoas negras e indígenas.

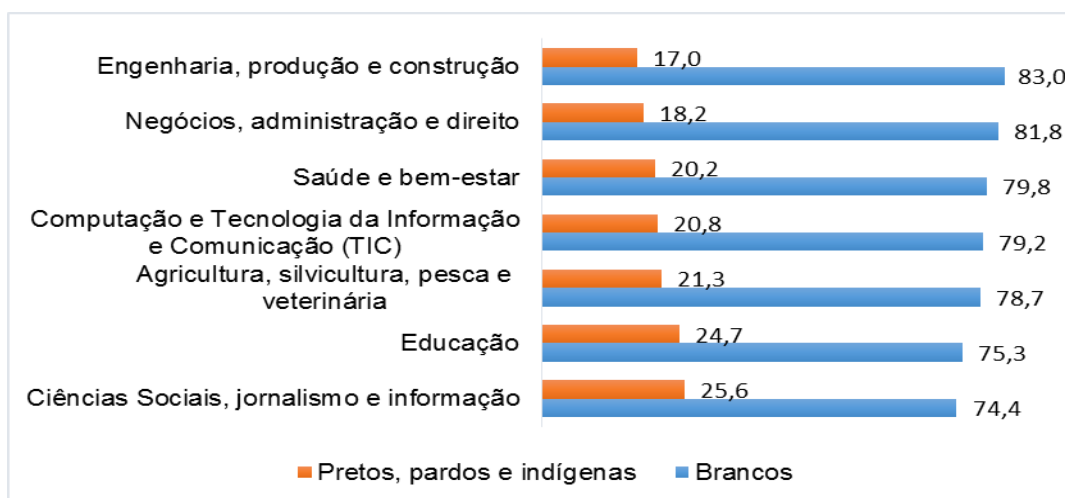


Gráfico 3. Percentual de ingressantes por raça/cor e áreas dos cursos.
Fonte: Banco de dados da UFFS.



Assistência estudantil e demais modalidades de apoio social

No âmbito das universidades federais, o PNAES tem o objetivo de apoiar a permanência e viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho. As ações deste programa devem promover ações em áreas como alimentação, moradia estudantil, transporte, atenção à saúde, esporte e apoio pedagógico (Brasil, 2010). Na UFFS, a execução do Programa é realizada pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) e pelos Setores de Assuntos Estudantis (SAEs) em cada *campus*.

Na área da alimentação a UFFS conta com a estrutura de cinco restaurantes universitários (RUs), um em cada campus, exceto no Campus Passo Fundo. Estes são custeados com recursos do PNAES e da Universidade. A operacionalização dos RUs e o Programa de Auxílios Socioeconômicos, constituem as principais ações de assistência estudantil da UFFS. Conforme o Relatório Anual de Atividades, elaborado pela PROAE (UFFS, 2019b), em 2018 foi investido o valor de R\$ 9.722.501,00 na Assistência Estudantil, em ações como: Auxílios Socioeconômicos (moradia, alimentação, transporte e estudantil); Auxílio Ingresso; Auxílio Emergencial; Auxílio a Permanência dos Povos Indígenas na UFFS e outras ações relativas ao Restaurante Universitário e demais áreas do PNAES.

Naquele ano foram atendidos um total de 2.550 estudantes de graduação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com auxílios socioeconômicos, equivalente a 31% dos universitários. Ao comparar os estudantes beneficiários e não beneficiários por esta política, os dados do referido relatório demonstram a importância desta para a permanência e o êxito acadêmico, resultando em uma taxa de aprovação de 82% dos primeiros em relação a 68% dos segundos. O mesmo acontece quando cruza os dados com a situação de matrícula, em que os casos de jubramento, cancelamento, trancamento e desistência são menores entre os beneficiários (UFFS, 2019b).

A PROAE também faz a gestão do Programa Bolsa Permanência (PBP), sendo este uma ação do governo federal que destina bolsas aos estudantes indígenas, no valor de R\$ 900,00, com a finalidade de auxiliar em sua permanência. Até o ano de 2013 o PBP também atendia, com uma bolsa de R\$ 400,00, estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e com uma carga horária de aulas maior. Na UFFS, apenas estudantes de Medicina atendiam os critérios de carga horária, especificado pelo Programa. No ano de 2018, este Programa beneficiou 392 estudantes, distribuídos em todos os campi e em 21 cursos de graduação. Destes, 361 indígenas e 31



estudantes com baixa renda do curso de Medicina (UFFS, 2019b).

Por meio de informações disponíveis no site institucional é possível destacar outras ações desenvolvidas pela PROAE, além dos auxílios financeiros. As equipes dos SAEs, compostas por equipes multiprofissionais, oferecem atendimento aos estudantes nas áreas social, psicológica, pedagógica e demais ações de acolhimento e de promoção de saúde.

Além da assistência estudantil, também são ofertadas na UFFS outras modalidades de apoio social, por meio das Pró-Reitorias de Graduação, de Pesquisa e de Extensão e Cultura. Conforme dados do Relatório Consolidado da IES, disponível no site da Instituição, no segundo semestre de 2018 foram ofertadas 2.810 bolsas nas seguintes modalidades: Pesquisa (579), Extensão (1241), Monitoria (165) e Estágio Curricular não obrigatório (825).

Conclusões

Esse estudo chama a atenção para o avanço na forma como a UFFS implementou suas políticas de ingresso desde a sua criação, principalmente no reconhecimento de grupos historicamente marginalizados de acesso ao ensino superior público, sejam estes, indígenas, negros, estudantes de escolas públicas e trabalhadores rurais. Importante salientar que, uma parte dessas políticas e ações foram desenvolvidos pela própria autonomia universitária, como os programas PIN, PROHAITI, bonificação de escola pública, e, a outra parte resultou da adesão a políticas e programas governamentais como o PRONERA, o PRONACAMPO e a Lei de Cotas. No entanto, reconhece-se a inovação quanto à forma de implementação da Lei de Cotas, mantendo na sua reserva de vagas a prioridade para estudantes das escolas públicas, superando o percentual previsto pela referida Lei.

No que se refere à permanência estudantil destaca-se a relevância dos programas ofertados, principalmente na área da assistência estudantil, destinado aos estudantes em situação de vulnerabilidade. Os dados revelam um maior êxito acadêmico entre os estudantes contemplados com apoio social.

Por fim, ressalvadas as perspectivas de inclusão e de maior igualdade de oportunidades que a experiência da UFFS demonstra a partir de suas políticas de acesso e permanência, assinala-se como desafio o aprofundamento das questões relacionadas à permanência e à conclusão, bem como as desigualdades que se manifestam a partir da estratificação social dos estudantes nos diferentes cursos e áreas de conhecimento.



Referências bibliográficas

Alon, S. (2009). The evolution of class inequality in higher education: Competition, exclusion, and adaptation. *American Sociological Review*, 74(5), 731-755.

de Brito, M. M. A. (2017). Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 224-263.

Barbosa, M. L. O. (2019). Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? | Higher Education in Brazil: democratization or massification?. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 24(2), 240-253.

Brasil. (2009). Presidência da República. Lei n. 12.029, de 15 de setembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 1.

_____. (2010) Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 5.

_____. (2012). Lei n. 12.711 em 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. – Brasília, DF: Inep, 460 p.

_____. (2019). *Manual para classificação de cursos de Graduação e sequenciais: CINE Brasil 2018*. Brasília: Inep.

do Valle Silva, N., & de Mello, A. (2013). Um modelo para análise da estratificação educacional no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, (58), 49-57.

Gerring, J. (2007). *Case study research: principles and Practices*. Cambridge University Press, New York.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico*. 2010. Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). Recuperado em 08 junho, 2019, de <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175>.

Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American journal of sociology*, 106(6), 1642-



1690.

MEC/INEP – Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016). *Censo da Educação Superior 2016*. Notas Estatísticas. Brasília.

Mont'Alvão, A. (2016). A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. *Teoria e Cultura*, 11(1).

Nierotka, R. L. *Políticas de acesso e ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul*. (2015). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Brasil.

Senkevics, A. S., & Mello, U. M. (2019). O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 184-208.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. (2009). *Edital n. 003/UFFS/2009*. Recuperado em 10 outubro, 2019, de <https://bit.ly/2S5R2CV>

_____. *Resolução n. 006/2012 – CONSUNI/CGRAD*. Aprova o modelo de implantação da reserva de vagas para a política de ingresso nos cursos de graduação da UFFS. Sala das Sessões da Câmara de Graduação do Conselho Universitário, Chapecó, SC, 03 dez. 2012.

_____. *Resolução n. 33/2013 – CONSUNI*. (2013a). Institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul. Sala das Sessões do Conselho Universitário, 11ª Sessão Ordinária, Chapecó, SC.

_____. *Resolução n. 32/2013 – CONSUNI*. (2013b). Institui o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos – PROHAITI e dispõe sobre os procedimentos para operacionalização das atividades do programa. Sala das Sessões do Conselho Universitário, 11ª Sessão Ordinária, Chapecó, SC.

_____. *Resolução n. 25/2013 – CONSUNI*. (2013c) Cria e autoriza o funcionamento de cursos de graduação no âmbito da UFFS. Sala das Sessões do Conselho Universitário, 6ª Sessão Ordinária, Chapecó, SC.

_____. *Resolução n. 8/CONSUNI CGAE/UFFS/2016*. Altera a Resolução nº 006/2012-CONSUNI/CGRAD, que aprova o modelo de implantação da reserva de vagas para a política de ingresso nos cursos de graduação da UFFS. Recuperado em 10 outubro 2019, de <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgrad/2012-0006>

_____. *Relatório das atividades do Programa de acesso e permanência dos povos indígenas – PIN*. (2017). Pró-Reitoria de Graduação, Chapecó, SC.

_____. *Edital n. 530/GR/UFFS/2019*. (2019a). Processo Seletivo Regular da



Graduação UFFS/2019.2. Recuperado em 10 outubro 2019, de <https://bit.ly/333Adie>.
_____. *Relatório Anual de Atividades – 2018*. (2019b). Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, Chapecó, SC. Recuperado em 10 outubro 2019, de. <https://bit.ly/2G9HxQm>.
Vargas, H., & Heringer, R. (2017). Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (25), 1-33.



Nuevos tiempos, Nuevas universidades

Luis Dufuur

Resumen

La Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC), ha transformado a los más variados ámbitos de la política, la cultura, las artes y la administración tanto de empresas públicas como privadas. Por lo que esta nueva forma de sociedad trae aparejado la transformación del mundo. El impacto de las tecnologías crea lo que se denomina *sociedad en red* que pasa a ser el eje central del mundo globalizado. Este proceso dinámico, en constante cambio, nos somete a una constante exigencia, ajustar nuestros conocimientos a las reglas de juego propuestas por la SIC. En este amplio panorama de cambios, que por momentos parece infinito, nos preguntamos cuáles son los cambios a los que está sometida la Universidad como productora de conocimiento. Es así como en diversos foros, congresos y coloquios se discute qué tipo de Universidad es la apropiada para llevar adelante este nuevo proyecto universitario que incorpora dos elementos que están en sintonía con el mundo globalizado: a) eficaces sistemas de redes que administran y dirigen los flujos de información (entre ellos la Universidad) y b) la consolidación de un pensamiento neoliberal, que pretende ser hegemónico en esta etapa del capitalismo contemporáneo. Estas dos variables son las que forjan y se insertan en esta nueva etapa de la Universidad, cerca de los circuitos administrativos y financieros, cercana a las corporaciones tecnológicas. Así Universidad/Empresa consolidan una alianza fundamental que trazan diversos caminos que marcan el rumbo de cuáles son los temas a investigar y a su vez merecerán ser financiados.

En tal sentido, nuestra ponencia pretende discutir un tema utópico que aparece disperso en los diversos documentos del Banco Mundial y es la consolidación de una única Universidad, una Universidad global, que nuclea las Universidades y centros de enseñanzas no universitarias. Para ello es necesario que las diversas corporaciones financieras, administradores de tecnología, gobiernos (de tendencia neoliberal) sumado a las directivas de la OCDE¹; OMC²; AGSC³ y BM⁴ sean quienes definan los nuevos planes educativos de este proyecto global⁵. La creación de una Universidad global amparada en un proyecto global/mundial emerge como una utopía, sin embargo si uno atiende los documentos del Banco Mundial y de distintas agencias financieras es posible observar dicha tendencia. OCDE, OMC, AGSC, queda claro que hay una tendencia a la creación de un conjunto de Universidades virtuales que atiendan la educación superior de todo el planeta. En tal sentido y como forma de fundamentar lo



dicho, cito documentos del Banco Mundial quien “en años 90 señaló la necesidad de globalizar la universidad y de unirla a la empresa con carácter de rentabilidad”.⁶

Por lo tanto, en la ponencia me propongo exponer la tendencia a la consolidación de un conjunto de Universidades que sean globales y mercantilizadas que dicten las principales líneas de investigación, desarrollando conocimiento, creando técnicos y administrativos con una tendencia al desarrollo del mundo global. En esta situación ¿qué papel juega el Estado? ¿deja de tener el protagonismo tutelar del siglo XIX?, ¿tiende solo a ser un gestor de proyectos con el consiguiente abaratamiento de costos?, preguntas que pretendemos responder en la ponencia. Entendemos que estas preguntas serán una parte de los problemas a los que quedaba expuesto el Estado y serían resueltos por organismos como OCDE, Banco Mundial y dentro de dicha institución el Banco de la educación. Dentro de los objetivos globales, los tipos de reformas analizados anteriormente implican cambios profundos en la relación entre los Estados y los establecimientos de enseñanza terciaria algo que en el marco de políticas neoliberales se encuentra bien definido.

Palabras clave

Información, Educación Superior, Globalización, Finanzas.

Abstract

The Information and Knowledge Society (Sociedad de la Información y el Conocimiento in Spanish, or SIC) has transformed a wide variety of politics, culture, arts and administrative fields in both public and private organizations. This new form of society brings with it the transformation of the world. The impact of technologies creates what is called a networked society that becomes the central axis of the globalized world. This dynamic process in constant change introduces us to a non-stop demand, adjusting our knowledge to the rules of the game proposed by the SIC. In this broad scenario of changes, which at times seems infinite, we wonder what are the changes to which the University is subjected as a producer of knowledge. Thus, in various forums, conferences and symposia, it is discussed what type of University is appropriate to carry out this new university project that incorporates two elements that are in tune with the globalized world: a) an effective network system that manages and directs the information flow (including the University) and b) the consolidation of a neoliberal thinking, which aims to be hegemonic at this stage of contemporary capitalism. These two variables are those that forge and are inserted in this new phase of the University,



near to administrative and financial circuits, working close to technology companies. Thus, University/Corporation consolidates an underlying alliance that trace different paths that set the course of the research fields and in turn will deserve to be funded. In that sense, our paper intends to discuss a utopian issue that appears scattered in the various World Bank documents and is the consolidation of a single University, a Global University, which brings together universities and non-university teaching centers. For this, it is necessary that the various financial corporations, technology administrators, governments (of neoliberal tendency) plus the OECD directives; WTO; AGSC and the World Bank will define the new educational plans of this global project. The creation of a Global University covered by a world/global project emerges as a utopia. However if one attends the OECD, WTO and AGSC documents it is clear that there is a tendency towards the creation of a set of virtual Universities that address higher education of the entire planet. As a way of substantiating the aforementioned documents of the World Bank who "in the 90's pointed out the need to globalize the university and join it to the company in a profitable manner".

Therefore, in the paper I intend to expose the trend to consolidate a set of global and commercial-ized Universities that dictate the main lines of research, develop knowledge, and create technicians and administrative players with an inclination to the development of the global world. In this situation, what role does the State play? Does the nineteenth-century guardianship of it cease to play? Does it tend only to be a project manager with the consequent cost reduction? These are questions that we intend to answer in the paper. We understand that these questions will be a part of the problems to which the State was exposed to and would be solved by organizations such as OECD, World Bank and within this organization the Bank of Education. Among the global objectives, the types of reforms discussed above imply profound changes in the relationship between States and tertiary education establishments, something that is well defined in the framework of neoliberal policies.

Keyword

Information, Higher education, Globalization, Finance.

Presentación del tema

La consolidación de la Sociedad de la Información y el Conocimiento implica el desarrollo de lo que se ha denominado la globalización. No obstante ello, tenemos la sospecha que, esta nueva sociedad no se la puede analizar en su totalidad, sino que es una



compleja fusión de conceptos económicos, históricos, políticos y culturales lo cual materializa una sociedad en red que parece abarcar todos los campos del conocimiento humano. El fenómeno de lo global no es nuevo, va de la mano con la expansión que a lo largo de la historia han realizado los diversos imperios. Sin embargo como modelo económico y político la globalización tiene algunas particularidades, requiere de la formación de recursos humanos con capacidad de adaptarse a los diversos cambios en el mundo laboral, el más importante es la pérdida de una formación que dure toda la vida. Estas nuevas reglas del juego abarcan un amplio espectro del quehacer técnico y científico. Es así que, tanto para el mundo del trabajo como para el mundo de la educación, estos nuevos desafíos implican la preparación de nuevos trabajadores, técnicos y profesionales que pretenden ingresar en esta nueva era.

Sin embargo, los efectos de la globalización no solo afectan al mundo económico sino que se extiende a otros territorios y en tal sentido la «educación superior juega en papel clave en el desarrollo de las políticas globalizadoras ya que son el agente mediante el cual emergen técnicos y tecnólogos, generando lo que se denomina Tecnocracia⁷. La tecnocracia es el soporte técnico que permite el desarrollo de todos los campos del conocimiento, en tal sentido un lugar clave en el desarrollo de este proyecto es la Educación Superior, siendo unos de los ejes del proyecto globalizador. En este punto la educación superior entendemos que ha cambiado de paradigma ha pasado de ser un derecho social o posicionarse como una mercancía. Para Flores Castro:

«La globalización requiere de la formación de recurso humano con capacidad de adaptarse a los cambios en el mundo laboral, por lo que pierde vigencia una formación para toda la vida. Estas nuevas reglas del juego en la formación profesional representan un reto para la educación superior, pero a la vez compromete los principios y valores de las instituciones universitarias, que se enfrentan a la disyuntiva de educación para el empleo, o que hay ciertos conocimientos que deben ser propios de todo ciudadano.» (2018: 1)⁸

En tal sentido nos preguntamos: ¿Qué tipo de proyecto deberá desarrollar la educación superior y ¿Qué tipo de universidad es la que estará acorde al nuevo preguntan implican observar atentamente la educación superior desde un nuevo punto de vista, que se circunscribe a las reglas del mercado ya que las carreras son reguladas por los sectores de producción que tienen como objetivo la dicotomía: oferta/demanda. Por lo tanto el Estado decimonónico, aquel que regía los intereses de los ciudadanos diseñando políticas públicas, entre ellas la educativas, queda de lado hoy en función de



nuevas líneas de interés que vinculan: conocimiento, tecnología y mundo del trabajo.

Es en este punto que nos parece pertinente observar la educación y en particular la educación superior, como lugar de cambio y debate en la creación y gestión del conocimiento. Sin lugar a dudas dicho panorama tiene en la globalización el lugar eficaz para el desarrollo de todo tipo de cambio ya que el modelo global se extiende en todos los ámbitos de la realidad: economía, finanzas, cultura, comunicación, los media, el arte, el deporte y la sociedad en su conjunto. De alguna manera todos estamos sometidos a la globalización, y todos estamos globalizados viviendo en una sociedad en red. En este punto juega un papel central la educación superior, siendo clave en este nuevo diseño ya que lo producido por las universidades pasan a ser una mercancía (en el mundo global), lo cual implica un cambio sustancial en el nuevo mapa socio-político ya que la mercancía, es decir el conocimiento, tiene los mismos controles de calidad que cualquier producto, por lo tanto la Universidad entra en un ranking como cualquier empresa y su producción cotiza en bolsa. Es así como la Universidades desarrollaran proyectos que sean financiados por las diversas corporaciones. Por lo tanto, si se aplica el modelo de comercialización que vincula docencia, investigación y extensión universitaria, la educación superior se aproxima al mundo del trabajo y a los sectores productivos. Dicho modelo es portador de una unidimensionalidad que permite consagrar el mundo global en donde todas las universidades tienden a ser similares. Por lo tanto los modelos educativos amparados en el comercio, finanzas y tecnología tienen como finalidad: crear, desarrollar y controlar los cambios en la educación superior para ello serán los tecnócratas quienes consoliden el proyecto por medio de un diseño eficaz de redes de información. Es así como operadores técnicos, expertos en finanzas e ingenieros en redes generan las condiciones necesarias para desarrollar lo que se denomina una nueva educación es aquí cuando ingresan a modo certificadores del modelo: el Banco mundial, la OCDE y el FMI.

Luego de haber situado la educación dentro del debate contemporáneo estamos en condiciones de desarrollar el tema de nuestra ponencia: La pretensión de desarrollar una única Universidad, a nivel global que se ocupe de producir conocimiento temas inherentes al mundo del trabajo, tecnología y finanzas. Universidad que se ocupe de trazar las líneas generales sobre las verdaderas necesidades de un mundo globalizado.



Fundamentos del tema

En las primeras páginas del libro *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, (publicado por el Banco Mundial), hace referencia a la educación superior dice que: «Las Universidades educan a los futuros dirigentes y preparan las capacidades técnicas de alto nivel que constituyen la base del crecimiento económico.» (1995: vi)⁹ Es muy clara la concepción que tiene el Banco Mundial sobre la Educación Superior ya que habla de la Universidad como base del crecimiento económico. ¿Qué implica dicha observación?

En primer lugar una mirada desde el orden financiero:

«Las tasas de rentabilidad social estimadas en 10% o más en muchos países en desarrollo también indican que las inversiones en este nivel de la educación contribuyen a aumentar la productividad laboral y a producir un crecimiento económico más alto a largo plazo, elementos que son fundamentales para el alivio de la pobreza.» (1995: 1)¹⁰

En segundo lugar instrumentación de las instituciones no universitarias, tanto públicas como privadas:

«En los últimos años, la matrícula en las instituciones de enseñanza terciaria no universitaria, tanto públicas como privada, ha aumentado con mayor rapidez que en las universidades tradicionales. Incluyen politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclos cortos, community colleges (institutos públicos de estudios postsecundarios que ofrecen dos años de enseñanza académica o profesional) y programas de enseñanza a distancia. Sus costos más bajos resultan atractivos para los estudiantes y son más fáciles de establecer por los proveedores privados.» (1995: 5)¹¹

En tercer lugar un fomento a la oferta privada:

«Las instituciones privadas constituyen un elemento importante de algunos de los sistemas de enseñanza postsecundaria más eficaces que existen actualmente en el mundo en desarrollo. Pueden reaccionar en forma eficiente y flexible al cambio de la demanda, y amplían las oportunidades educacionales con poco o ningún costo adicional para el Estado. Los gobiernos pueden fomentar el desarrollo de la educación terciaria privada a fin de complementar las instituciones estatales como medio de controlar los costos del aumento de la matrícula de la educación superior, incrementar la diversidad de los programas de enseñanza y ampliar la participación social en el nivel terciario.» (1995: 6)¹²

De los tres puntos enunciados podemos sacar algunas conclusiones. En primer lugar el Banco mundial aconseja a realizar una reforma educativa. Esto traería múltiples beneficio al Estado quien parece desbordado ante la demanda universitaria.



En segundo lugar delimita una estrategia para el desarrollo de la reforma (en este caso habla de equidad): «a) Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de ins- tituciones privadas b) Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la es- trecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados, c) Redefinir la función del go- bierno en la enseñanza superior, d) Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad.» (1995: 4)¹³ E

En tercer lugar y como consecuencia de los puntos a, b, c y d, la reforma apunta a una transfor- mación de la Universidad Pública donde (de acuerdo al Banco Mundial), debe existir una mayor diferenciación entre universidades públicas y privadas. Se pone énfasis en la matrícula universita- ria, punto que está en consonancia con el aspecto diferenciador de las universidades y por último la descentralización de las universidades como forma de tener autonomía con respecto al go- bierno.

Para ello se hace necesario impulsar políticas que se adapten a la universidad con la finalidad de establecer vínculos entre la economía de la producción y la creación de conocimiento que se tra- duciría en riqueza.

Este panorama aleja a la universidad, que no es más que la adaptabilidad de la demanda y la flui- dez de las respuestas que se esperan de esa institución, concebida como suministradora de servi- cios. Con esta flexibilidad se convierte en universidad-empresa.

Desarrollo del tema

Es así como llegamos al punto central de nuestro trabajo, a saber: el Banco Mundial apunta a la globalización de la enseñanza superior, en este punto podemos ver la unidimensiona- lidad frankfurtiana, o el pensamiento hegemónico global, que de acuerdo a la reforma que se pre- tende desarrollar es un punto vital. Detallemos algunos objetivos de este proceso hegemónico: a) la tendencia a implantar un mismo plan educativo, b) universalización de la matrícula universita- ria, c) generar una enseñanza que se vincule al mundo del trabajo y de la tecnología, d) la emergencia de universidades no-profesionales, estas universidades pretenden formar técnicos¹⁴ y tec- nócratas y por último el desarrollo de “universidades corporativas” que están vinculadas a empre- sas transnacionales.

«Las universidades corporativas, las cuales forman parte de importantes conglo- merados empresariales (Motorola, Toyota, General Electric, General Motora, Shell, Coca Cola, Marlboro, MacDonald's, American Express), que para satisfa- cer su necesida- d de contar con personal actualizado y altamente capacitado ge- neran sus propios esquemas



formativos, sobre todo de educación a distancia, re- conocidos mediante convenios o alianzas estratégicas con instituciones educativas que pueden otorgar títulos y grados.» (García Guadilla, 2005:5)¹⁵

Si sumamos todos esos factores estamos ante un proyecto que piensa en una sola o en un solo tipo de Universidad. Para ello es necesario que ingrese un organismo financiero, que aporte dinero y controle: planes educativos, préstamos otorgados y la vigilancia de los diversos proyectos. Dicha tarea la puede realizar la OCDE, organización que a lo largo del tiempo se ha encargado de llevar adelante diversas transformaciones educativas, otorgando préstamos de dinero para desarrollar planes y proyectos educativos, preparando un conjunto de tecnócratas quienes serán los que dirijan las líneas de investigación y el desarrollo de la nueva Universidad. Debemos decir que la OCDE¹⁶ está presente en la enseñanza primaria y secundaria, se destacan el diseño de planes educativos, evaluando dichos planes pruebas PISA mediante, otorgando préstamos para la construcción de locales educativos: escuelas, liceos y centros de instrucción para docentes. Una vez situado el tema pasaremos al tema de este trabajo.

Pensar en una Universidad Superior única en el mundo parece ser algo utópico, sin embargo los antecedentes sobre el tema demuestran que el proyecto es posible en su realización.

Entendemos que una Universidad Superior única es posible de ser fundada sobre las bases del: a) libre mercado, b) internacionalización del conocimiento (derivada de la educación sin frontera). Una Universidad «sin fronteras», administradas por corporaciones financieras, se ocupará de los planes educativos, selección de proyectos, selección de estudiantes y de profesores. En este caso el Estado se liberará de una parte del presupuesto educativo abaratando los costos.

Se hace necesario ahondar en la reflexión sobre la internacionalización universitaria, derivada del modelo “educación sin fronteras”. Este modelo simplifica el problema ya que en el modelo está implícita una mirada global de la educación. El proyecto estará a cargo de un conjunto de tecnócratas quienes gestionarán nuevos productos educativos con la finalidad de vincular empresas transnacionales con proyectos locales o internacionales. Esto nos lleva a un nuevo estilo de educación que apunte a la educación virtual o educación vía red. Pensamos que dicho proyecto incrementará la oferta educativa (ya que será una oferta a nivel mundial), y paralelamente desacerará la movilidad de: estudiantes, profesores y gestores de proyectos. Por lo tanto las plataformas virtuales, como parte del proceso unidimensional de la educación superior parece



resolver el tema de la enseñanza superior con la implementación de una única Universidad.

«Las universidades virtuales, que por sus características pueden combinar otros esquemas, en particular el empresarial, y que ofrecen desde cursos de educación continua hasta programas de posgrado por internet. En México el caso más notorio es el del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, que cuenta con más de 80 000 estudiantes al año en poco más de diez países de América Latina.» (García Guadilla, 2005:5)¹⁷

Una universidad virtual única transformaría la educación de cada lugar del mundo posicionándose a nivel mundial. El Estado redireccionaría los fondos, destinados a la Educación superior y los dedicaría al desarrollo de la infraestructura: construcción de aulas virtuales con la finalidad de nuclear un nuevo tipo de estudiantes local y global a la vez que esté en contacto con el mundo, la puesta a punto de redes que permitan la conexión con las bibliotecas de cualquier parte del mundo, como forma de acceder a la información, dictarán los cursos los profesores mejores situados de una lista que se confeccionara al estilo prueba PISA y por último los cursos se podrán tomar en cualquier momento y en cualquier parte del mundo, sistema de red mediante.

A modo de conclusión

Seguramente este nuevo modelo de Universidad será criticado por aquellos que ven en dicho cambio una mercantilización de la educación, mediante políticas neoliberales, que son las que promueven la homogenización del conocimiento y se relacionan con la pérdida del concepto de bien público. Sin embargo entendemos que la Universidad ya se transformó, en un centro de formación-capacitación para el mundo del trabajo en beneficio de las empresas y del capital, alejándose del desarrollo científico. Es así como los cambios generados por dicho modelo dejan en un segundo plano a las universidades locales en pos de líneas de trabajo que promuevan la globalización, mundialización en el marco de las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual implica todo un desafío para las nuevas generaciones de estudiantes y docentes.

Se puede aducir también que estamos en presencia de un modelo de privatización, es posible, pero recordemos que la privatización lleva unos cuantos años en los países en desarrollo. Cuando el Banco Mundial destinó partidas para la transformación de la enseñanza primaria y secundaria de acuerdo al modelo diseñado por la OCDE ya se ingresaba en el modelo. Por lo tanto una sola universidad es la consagración de un proyecto que se ha desarrollado en otros campos del conocimiento como lo son los agentes financieros y de créditos, tecnócratas, ingenieros en redes y en finanzas, y un



ejército invisible de técnicos en educación que no se han animado a esbozar dicho plan, pero que han sido la mano ejecutora de dicha transformación. En el caso de la educación terciaria, debemos decir que la tendencia a una unidimensionalidad universitaria está presente en todos los documentos tanto del BM, FMI o la OCDE, sin embargo, es curioso que no se haga explícito.

Notas

- 1 AGSC: Acuerdo General sobre Comercio de Servicios.
- 2 OMC: Organización Mundial del Comercio.
- 3 AGSC: Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio, se lo conoce con el GATT: General Agreement on Tariffs and Trade.
- 4 BM: Banco Mundial
- 5 Banco Mundial Higher education. Spanish (1995): La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. -Isted. (El Desarrollo en la práctica) Includes bibliographical references (Resumen pág 5,6 y7). ISBN 0-8213-2773-9
- 6 Díaz, Luis (2011): "La educación superior: entre derecho y mercancía"; en Criterio jurídico garantista, 3(5), 140-153, Bogotá, Colombia
- 7 La tecnocracia es una forma de gobierno que se enfoca en la racionalidad absoluta de las decisiones. De esta manera, la tecnocracia solo puede ser practicada si la política es analizada y estudiada por grupos de expertos ajenos a la política. <https://bit.ly/3cz7sNo>.
- 8 Flores Castro, Eduardo (2018): Educación Superior y Globalización: ¿Derecho o Mercancía? en revista La Estrella 02/ 07/2018. Panamá.
- 9 Banco Mundial Higher education. Spanish (1995): La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia. -Isted. (El Desarrollo en la práctica) Includes bibliographical references (Introducción, pág vi). ISBN 0-8213-2773-9
- 10 Ibid, pág 1.
- 11 Ídem anterior.
- 12 Ídem anterior
- 13 Ídem anterior
- 14 García Menéndez, Julio Ramón (2009): Ponencia: La mercantilización de la educación superior: ¿Bien público o negocio privado?. En dicha comunicación en el punto 1. «Adversus ingenieros sociales...» se plantea algo relevante: «Un sutil cambio, semántico y semiótico, en la denominación de los destinatarios de la educación superior, de "científicos" a "profesionales/ tecnólogos, emprendedores innovadores...»
- 15 García Guadilla, Carmen (2005): «Complejidades de la globalización e



internacionalización de la educación superior: interrogantes para América Latina», ene, vol.22, núm . 58, p.1-22

16 La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) puso en marcha en 1997 el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), que representa el compromiso de los gobiernos de examinar, de forma periódica y en un marco común internacional, los resultados de los sistemas de educación, medidos en función de los logros alcanzados por los alumnos. OCDE (2004) Ed. Santillana. Pág. 3

17 García Guadilla, Carmen (2005): «Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: interrogantes para América Latina», ene, vol.22, N° 58, p.1-22

Bibliografía

Banco Mundial Higher education. Spanish (1995): «*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.*» -Isted. (El Desarrollo en la práctica) Includes bibliographical references (Resumen pág 5,6 y7). ISBN 0-8213-2773-9

Díaz, Luis (2011): La educación superior: entre derecho y mercancía; en «*Criterio jurídico garantista*», Bogotá, Colombia.

Flores Castro, Eduardo (2018): Educación Superior y Globalización: ¿Derecho o Mercancía? en revista *La Estrella* 02/ 07/2018. Panamá.

García Guadilla, Carmen (2005): «*Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: interrogantes para América Latina*», ene, vol.22, N° 58, p.1-22

García Menéndez, Julio Ramón (2009): Ponencia: *La mercantilización de la educación superior: ¿Bien público o negocio privado?* En la II Jornada de Economía Crítica, Bahía Blanca, Argentina.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2004): *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*, Ed. Santillana, España.



Internacionalización de la educación superior e inversiones extranjeras en Brasil¹

Paula Regina de Jesus Pinsetta Pavarina²

Resumen

El proceso de internacionalización de la Educación Superior ha llamado la atención de las organizaciones internacionales que la consideran como un bien público y como un derecho humano y universal (según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) o un servicio prestado internacionalmente y sujeto a la regulación por parte del mercado (premisa de la Organización Mundial del Comercio o como recomienda el Banco Mundial). No sólo Brasil, sino también los demás países en desarrollo, han sido visualizados como mercados atractivos a la prestación de servicios educativos por parte del capital internacional. Esto porque hay un contexto considerado beneficioso para el aprovechamiento de estas oportunidades, dada la fragilidad institucional o falta de regulación en el acceso al mercado de educación superior por parte de extranjeros y falta o limitación en la oferta de cursos de grado o programas de postgrado. Este trabajo tiene el objetivo de presentar y discutir la 'desnacionalización' de la enseñanza superior brasileña, enfocando en el significado e impactos del surgimiento de grandes conglomerados en el área educativa en el país, que no existían hasta los años 1990, una vez que en Brasil, en que pesen los proyectos de ley sometidos a la evaluación del Congreso, los inversores extranjeros se valen de la laguna legislativa para ampliar la presencia en las esferas universitarias nacionales.

Palabras clave

Internacionalización de la educación superior; inversiones extranjeras; internacionalización de la educación; desnacionalización de la enseñanza superior; instituciones de educación superior

Introducción

El proceso de internacionalización de la Educación Superior (ES) ha atraído la atención de organizaciones internacionales que o lo consideran un bien público y un derecho humano y universal (como lo defiende la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco) o como un servicio internacionalmente comercializable (basado en los supuestos de la Organización Mundial del Comercio) o sujeto a las reglas del mercado (como también lo recomienda el Banco Mundial). En el



caso brasileño, existe una gran permeabilidad para las inversiones en educación a través del financiamiento obtenido de inversores extranjeros para la adquisición del control total o parcial de instituciones de educación superior o grupos educativos aislados, así como de editoras de libros didácticos.

Con tal preocupación se propone este trabajo. Dado que esta comunicación es una discusión teórica, se presentará un contexto teórico, seguido de la exposición del tema central de este trabajo, objeto de análisis futuro.

Contextualización: la dimensión internacional de la educación superior

El objeto central de este trabajo es el proceso de internacionalización de la educación superior. Considerada como un elemento fundamental en la promoción del crecimiento y el desarrollo económicos, la educación superior se correlaciona individualmente positivamente con aumentos en los ingresos, mayor empleabilidad, desempeño profesional en actividades más prestigiosas y efectos indirectos en otros indicadores, como la longevidad. En cuanto factor de producción, sintetizado en el 'capital humano', la calificación de nivel superior se considera fundamental para el establecimiento y desarrollo de un sector de investigación, generador de progreso técnico o tecnológico y esfera responsable de la introducción o asimilación de nuevas ideas y técnicas, productos o procesos de producción. Con este entendimiento, la educación superior tiene un potencial estratégico para promover el cambio en las naciones mediante la producción, difusión y aplicación de conocimientos técnicos y científicos, que son fundamentales para el avance económico y social de cualquier país.

Bajo este entendimiento, se encuentra la concepción de educación superior compartida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que la entiende como un bien público y un derecho humano universal y "uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida" (Unesco, 1998). "La educación superior, en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos" (Unesco, 2009).

El papel de la internacionalización de la educación superior se debate durante las dos Conferencias Mundiales sobre Educación Superior (CMES), celebradas por la UNESCO en 1998 y 2009, con delegados de los Estados Miembros.^[3] La I CMES determinó que la cooperación interinstitucional internacional debería ser objetivada por todas las instituciones de educación superior (IES), lo que se reforzó explícitamente en su propio capítulo del documento procedente de la siguiente Conferencia.



La comprensión de la UNESCO contrasta con la comprensión de la Organización Mundial del Comercio (OMC); Esto se debe a que esta organización considera que la educación superior es 'exportable e importable', al igual que cualquier otro servicio comercializable en el extranjero y, por lo tanto, está sujeta a la regulación del mercado. El Banco Mundial, por otro lado, enfatiza la contribución de la educación a la actividad económica, pero lo considera indispensable para la promoción del crecimiento y el desarrollo. Con este fin, enfatiza la ineficiencia del gasto público en educación, postulando la inversión privada para llenar los vacíos que quedan (Borges, 2010; Canan, 2016). En un informe reciente (Grupo Banco Mundial, 2017), el Banco Mundial llega a proponer el fin de la educación superior gratuita en Brasil como una estrategia para mantener la calidad de la educación en el país.

La internacionalización de la educación superior es un fenómeno complejo, construido a partir de la interacción de diversos actores y agentes, como organizaciones internacionales y agencias gubernamentales vinculadas a la educación, así como el estado nacional y las universidades. Implica un proceso abarcado tanto a nivel nacional como institucional, integrando la dimensión internacional, intercultural o global con los propósitos, funciones y ofertas de la educación superior (enseñanza, investigación y extensión), tal como lo presentó Knight (2004). También hay múltiples interpretaciones de esta 'dimensión internacional' de la educación superior: movilidad académica de estudiantes de pregrado, posgrado y facultad, así como personal técnico-administrativo, colaboración o desarrollo de investigación conjunta, delimitación de proyectos de desarrollo de educación internacional, internacionalización de planes de estudio o estructuras curriculares en programas y cursos generales o disciplinas específicas, y en el caso extremo de doble titulación, cooperación interinstitucional y provisión de servicios educativos (establecimiento de colegios/ universidades en el extranjero o redes transnacionales de instituciones de educación superior) (Van Damme, 2001).

Consciente de las discusiones aún siguen abiertas sobre este tema, este documento tiene como objetivo analizar el proceso de internacionalización que tuvo lugar en la educación superior en Brasil, con el objetivo de identificar sus idiosincrasias económicas. El proceso contemporáneo de 'globalización' trae algunas idiosincrasias: las fronteras nacionales son (muy) permeables al movimiento internacional de capital, dificultan o restringen el tránsito de mercancías y son rigurosas o selectivas con la movilidad de los seres humanos, dado que problemas de migración internacional. Por lo tanto, existe una alta permeabilidad para las inversiones en educación a través del financiamiento obtenido de inversionistas extranjeros para adquirir el control total o



parcial de instituciones de educación superior o grupos educativos aislados, así como de editores de libros.

¿Cuáles son los *intereses* económicos involucrados en este proceso de internacionalización? ¿La internacionalización de la educación superior en Brasil y otros países desarrollados *facilita* realmente la inversión privada y transnacional en el sector educativo? Para intentar responder estas preguntas, presentamos el presente trabajo, aún en refinamiento, para tratar de comprender el entorno interno de las inversiones extranjeras en el área de educación terciaria en Brasil.

Discusión del problema de investigación: inversiones extranjeras en educación superior

“El mundo nació internacionalmente. La movilidad es una característica de la especie. La educación nació internacionalmente” (Pessoa Neto, 2015), así como la universidad. Sin embargo, existe una sobrevaloración del concepto de internacionalización de la educación superior desde la década de 1990, cuando se le da una dimensión estratégica, tanto por parte de los gobiernos como de las propias IES. “Lo nuevo en el proceso actual, o casi nuevo, es la internacionalización reflexiva y ‘planificada’ establecida como una meta. Es dinero y tiempo al servicio de la internacionalización por parte de los estados nacionales” (Pessoa Neto, 2015).

Podemos enumerar dos factores que contribuyeron a este fenómeno: el papel destacado que la UNESCO le dio a la internacionalización y las condiciones de la globalización.

La UNESCO enfatiza la internacionalización y refuerza este proceso principalmente después de la publicación de las conclusiones de las dos Conferencias Mundiales sobre Educación Superior (CMES) celebradas en París en 1998 y 2009. La declaración sobre educación superior “Educación superior en el siglo XXI: Visión y acción”, promulgada después de I CMES, subraya que no se puede pensar en un desarrollo económico autónomo y sostenido si no hay educación superior, tanto en términos de enseñanza, extensión y, sobre todo, investigación. De hecho, este elemento se destaca en el preámbulo de esta Declaración: “la cooperación y el intercambio internacionales son mecanismos decisivos para promover la educación superior en todo el mundo” (Unesco, 1998), ya que los países menos desarrollados pueden no tener condiciones para desarrollar y consolidar la educación, especialmente la educación superior, sin cooperación entre los estados.



La importancia de la internacionalización se hace aún más evidente después de la publicación de las conclusiones de la Conferencia de 2009, titulada “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. Se hizo hincapié en la “internacionalización, regionalización y mundialización”, como una línea estratégica para la promoción del cambio social y el desarrollo. Se menciona el papel de la cooperación interinstitucional, las redes y asociaciones de investigación, la movilidad académica, la acreditación de diplomas y la lucha contra los proveedores de ‘diplomas falsos’.

Aun considerando el loable objetivo de promover el desarrollo económico nacional, que es por lo tanto responsabilidad de los estados, la ‘dimensión internacional’ de la educación superior también se ha convertido en el objetivo y la característica de las IES que buscan la excelencia nacional o global. La ‘necesidad’ de una dimensión internacional como parámetro evaluativo, según lo propuesto por la UNESCO, puede haber llevado a varias instituciones al proceso de internacionalización de manera apresurada o inconsistente.

La importancia dada por la UNESCO a la internacionalización de la educación superior como un bien público contrasta con el enfoque adoptado por la Organización Mundial del Comercio (OMC), que es un servicio prestado y, como tal, puede comercializarse internacionalmente y cuyas relaciones deben regularse por el mercado (Siqueira, 2004). Por lo tanto, se pierde la idea de que la educación es un derecho universal y humano, y se establece un debate sobre la ‘mercantilización’ de los servicios educativos. También contrasta con la opinión del Banco Mundial de que la educación superior es un factor clave en la calificación de la fuerza laboral nacional, que a su vez aumenta la productividad y el crecimiento económico, y debe ser compartida por los sectores público y privado, con para lograr más ‘calidad, variedad y equidad’ en su provisión. Ambas opiniones entienden que la Educación Superior es un bien privado, comercializable, incluso internacional.

Por lo tanto, los IES y los gobiernos nacionales quedan en medio de dos concepciones opuestas: la educación superior como servicio o la educación superior como un derecho humano y universal; La internacionalización de la educación superior entendida como un servicio comercializable entre países y la internacionalización de la educación superior como un elemento fundamental para la cooperación entre países y el bien público global.



Además de este choque, también existe la intensificación de las condiciones de 'mundialización' y la consiguiente alteración en el contexto socioeconómico, cultural y tecnológico contemporáneo: una "economía dominada por el sistema financiero y la inversión a escala global; procesos de producción flexibles y multi-sitio; bajos costos de transporte; revolución en las tecnologías de la información y la comunicación; desregulación de las economías nacionales; [...]" (Sousa Santos, 2001:35).

En el área de la educación, se pueden ver algunas de las caras de este proceso contemporáneo de 'globalización', dado que el sector de servicios se considera estratégico para el proceso de internacionalización del capital productivo (Chesnais, 1996). Así,

[S]ería ingenuo al pensar que la globalización se limita a la esfera económica y financiera; que no involucró de manera integral e incisiva los campos social, cultural, científico y de conocimiento. Se sabe que una de las características de la fase actual del modo de producción es la transformación del conocimiento científico en mercancía de capital, lo que justifica el epíteto de la sociedad moderna de la sociedad del conocimiento. Por lo tanto, sería un error teórico-metodológico imaginar que la globalización del capital, invadiendo todos los campos de la creación humana, no invadiría, con mayor fuerza hoy que ayer, el campo universitario. (Sguissardi, 2005, p.7)

Fundamental en este proceso son los impulsores económicos, especialmente de los inversores extranjeros que buscan economías de escala. Por otro lado, no se debe descuidar el contexto de las economías nacionales. Esto se debe a que, para Helleiner (1994), la movilidad del capital extranjero sería el resultado de iniciativas estatales proactivas en paralelo con los intereses de los grupos económicos privados. Para Kregel (1996), en contrario, las inversiones extranjeras estarían relacionadas exactamente con la "ausencia de acciones concretas [por parte del Estado] que conduzcan a un orden liberal".

En Brasil, a pesar de los proyectos de ley presentados al Congreso, los inversores extranjeros utilizan la brecha legislativa para ampliar su presencia en las esferas universitarias nacionales. Por lo tanto, surgen grandes conglomerados educativos, que no existían hasta la década de 1990:

La evidencia de esta invasión aumenta cada día, no por la internacionalización del conocimiento y los intercambios culturales y científicos, sino por la multiplicación de proveedores transnacionales de educación superior – que ofrecen diplomas en cualquier parte del mundo como verdaderas mercancías – por la privatización y el espíritu empresarial generalizados de sistemas nacionales e instituciones educativas, la



legalización de la actividad de educación superior con fines de lucro, las propuestas para la liberalización comercial de los servicios de educación superior de la agenda de la Organización Mundial del Comercio (OMC), entre otros. (Sguissardi, 2005, p.7)

Algunos datos preliminares demuestran la intensidad de este movimiento.

En el país hay un 13% de adultos de 24 a 65 años con educación superior (OCDE, 2014, según datos de 2012). Aunque el resto de la población adulta no representa completamente una 'demanda' de educación terciaria, se debe considerar que parte de este contingente puede estar interesado en estudios terciarios: según datos del INEP (2012, basados en datos de 2011), en 2011, el 7,2% de los adultos de 25 a 30 años asistieron a la educación superior, el 4% de los de 31 a 35 años y el 1,1% de los adultos mayores de 36 años. También es necesario tener en cuenta la tasa neta de matrícula en educación superior para adultos de 18 a 24 años, que actualmente es de solo 15.9% (INEP, 2012). Sin embargo, de acuerdo con el Plan Nacional de Educación (PNE), el objetivo esperado es llegar al 33% de esta población para 2020. En otras palabras, en Brasil hay muchos 'demandantes' potenciales para la educación superior y lo serán por mucho tiempo.

A esta demanda potencial se agrega el 'premio escolar' recibido en Brasil. En el país, los adultos con educación terciaria tienen más del doble del ingreso obtenido por aquellos con educación secundaria, siendo uno de los mayores 'premios de escolaridad' entre los países evaluados, junto con Chile y Hungría, según la encuesta compilada por la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE, 2014, p.133). Además de este hallazgo científico, los datos de McKinsey Consulting (sd) indican que el 59% de los estudiantes creen que la educación superior mejora las posibilidades en el mercado laboral (Anima Educação, 2016).

A esto se agrega la inmovilidad de las inversiones públicas directas en educación, a través de la creación o expansión de vacantes en IES públicas, y la transferencia de recursos públicos a empresas privadas, como a través del Programa Universidad para Todos (Prouni) y el Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES),^[4] que transfirió en 2014 alrededor de 14 mil millones de reales de recursos públicos a IES privadas (MEC, 2015).

El 'mercado' brasileño para la educación superior sería entonces bastante prominente, dada la conjunción de algunos factores:

(i) la perspectiva de ascenso profesional [del titular del título de educación superior]; (ii) el aumento significativo en el ingreso individual de quienes poseen un diploma de educación superior; (iii) la demanda sustancial de trabajadores calificados insatisfechos



y en expansión; y (iv) la creciente disponibilidad de alternativas educativas para la población de clase media y baja, debido al continuo apoyo del Gobierno Federal para la educación superior privada y, específicamente, la inversión privada en educación superior (Anima Educação, 2016, basado en datos de Hoper Consulting, sd).

Comprendiendo la conjunción perfecta entre (1) demanda excesiva y demanda reprimida por educación superior, (2) no suministrada por IES públicas, (3) posibilidad de financiamiento público y (4) ausencia de regulaciones regulatorias con respecto a inversiones extranjeras en el área educativa, Brasil se convierte en un terreno fértil para la acción de agentes privados y extranjeros. Grupos empresariales nacionales e internacionales comienzan a disputar a dichos estudiantes, en procesos de generación y explotación de economías de escala.

Algunos datos preliminares demuestran la intensidad de este movimiento.

Actualmente, la educación superior brasileña termina en manos de IES 'docentes', que son eminentemente privadas y con fines de lucro, ya que se concentra alrededor de $\frac{3}{4}$ de las inscripciones terciarias, que ofrecen principalmente cursos nocturnos (64% de las inscripciones en 2014, según datos del Censo de Educación Superior disponible en INEP, 2014). Junto con las universidades aisladas, una gran parte de la oferta de cursos de educación superior es proporcionada por grandes grupos empresariales, que utilizan diferentes estrategias de capitalización y expansión.

A lo largo de la década de 2000 hubo varios cambios en la estructura de financiación de los grupos educativos brasileños. Cabe destacar el proceso de Anhanguera Educacional, más tarde adquirida por Kroton Educacional, que se hizo pública en la bolsa de valores en 2007. Estácio Participações también cotiza en la bolsa de valores desde 2013.

Además del financiamiento en Bolsa de Valores, el sector educativo brasileño también ha estado capitalizando a través de *fondos de capital privado*.

También son dignas de mención las principales adquisiciones en el "mercado" educativo. Entre ellos la postura ofensiva de Kroton Educacional.^[5] En 2011, el grupo compró IUNI Educacional y en 2011, con la adquisición de la Universidad del Norte de Paraná (Unopar), por R \$ 1.3 mil millones, se convirtió en un líder en educación a distancia (EAD). En 2013, además de expandir los centros de educación a distancia, Kroton estableció una asociación con el grupo Anhanguera para formar la "compañía educativa más grande del mundo". Debe recordarse que Anhanguera ya había realizado una gran inversión en educación, cuando adquirió la Universidad de Uniban en 2011 por



R \$ 510 millones. Los ingresos de estas adquisiciones y fusiones provienen de la capitalización a través de Bolsa en 2007 y el apoyo financiero de un gran inversor extranjero: *Advent International*, un *fondo de capital privado* con inversiones de alrededor de los 40 países.

También es digno de mención la adquisición de parte de la Universidad Anhembi-Morumbi en 2005 por *Laureate International Universities*, uno de los grupos educativos más grandes del mundo, con sede en los Estados Unidos y propietario de más de 80 IES en 28 países.^[6] Posteriormente, en 2013, *Laureate* pagó su participación accionaria en el capital social de Anhembi-Morumbi, adquiriendo el mismo año Facultades Metropolitanas Unidas (FMU). La organización también es propietaria de la Universidad Potiguar (RN), la Escuela de Negocios de São Paulo (SP), el Centro de la Universidad del Norte (Uninorte, AM) y la Escuela Superior de Administración, Derecho y Economía (Esade, RS).

Dados estos datos, algunas preocupaciones y preguntas encajan. ¿La educación superior brasileña pasa por un proceso de oligopolización? ¿O por desnacionalización? ¿O el peor de los casos, ambos procesos al mismo tiempo? ¿Es la permeabilidad al flujo de inversiones privadas y extranjeras en el sector educativo una característica idiosincrásica de la internacionalización de la educación superior brasileña?

Reflexiones finales

No solo Brasil, sino también los otros países en desarrollo, han sido vistos como mercados atractivos para la provisión de servicios educativos por parte del capital internacional. Esto se debe a que existe un contexto considerado *beneficioso* para aprovechar estas oportunidades, dada la debilidad institucional o la falta de regulación en el acceso al mercado de la educación superior por parte de los extranjeros, la falta o la limitación en la oferta de cursos o programas de posgrado, *latu* o *strictu sensu* y dudas sobre la calidad del servicio educativo prestado (Aupetit, 2005). Por lo tanto, esta comunicación tuvo como objetivo presentar y discutir la 'desnacionalización' de la educación superior brasileña, centrándose en el significado y los impactos de la aparición de grandes conglomerados educativos en el país.

Notas

1 Trabajo presentado en el XXXII Congreso Internacional ALAS Perú 2019: Hacia un Nuevo Horizonte de Sentido Histórico de una Civilización de Vida, realizado los días 1 a 6 de diciembre de 2019, en Lima (Perú).



2 Economista (Universidade Estadual de Campinas), Doctora en Economía Aplicada (Universidade de São Paulo), Profesora de la carrera de Relaciones Internacionales y del Programa de Posgrado en Planeamiento y Análisis de Políticas Públicas en la Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, campus de Franca. Correo electrónico: paula.pavarina@unesp.br.

3 Estas reuniones resultaran en documentos considerados como "síntesis" de los pensamientos y opiniones que surgieron de las discusiones y, al mismo tiempo, pautas para la comprensión y definición de políticas públicas con respecto a la educación superior.

4 El Prouni es una renuncia fiscal de impuestos otorgados a instituciones de educación superior privada, con o sin fines de lucro, y el FIES es una financiación públicos de los estudios para estudiantes de las instituciones privadas. Sin un juicio previo de la calificación recibida por los estudiantes de estas IES, la subvención indistinta y sin consideración de evaluación de calidad ni de las IES ni de los estudiantes, fue responsable de la transferencia de recursos públicos a entidades privadas. Lejos de asegurar 'el diploma', tales programas garantizan solamente el 'acceso' a la educación superior.

5 Según los datos disponibles en el Histórico de Kroton, recuperados en 18 octubre, 2015 de <http://www.kroton.com.br>.

6 Según los datos disponibles en el sitio de la Universidad Anhembi-Morumbi, recuperados en 3 septiembre, 2015 de <http://portal.anhembi.br/institucional/rede-internacional-laureate>.

Referencias

Anima Educação. (2016). *Visão geral do setor de ensino superior no Brasil*. Recuperado en 6 de noviembre, 2016 de <https://bit.ly/340Nesd>.

Aupetit, S.D. (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de américa latina y en el Caribe*. México, DF: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Borges, M.C.A. (2010). A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América. *RBPAE*, 26(2), 367-375.

Canan, S.R. (2016). *Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?* Campinas: Mercado das Letras.



Chesnais, F. (1996). *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã.

Grupo Banco Mundial. (2017) *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Washington/DC: Grupo Banco Mundial.

Helleiner, E. (1994). *States and the reemergence of global finance*. Ithaca: Cornell University Press.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2014). *Censo da educação superior 2014: notas estatísticas*. Recuperado en 21 enero, 2016 de <https://bit.ly/30cSgRe>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2012). *O Plano Nacional de Educação e a expansão do Ensino Superior*. Recuperado en 13 octubre, 2014 de <https://bit.ly/2S1LRDM>.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1).

Kregel, J. (1996). Riscos e implicações da globalização financeira para as políticas nacionais. *Economia e Sociedade*, 7.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Fundo de financiamento estudantil – FIES. (2015). *Prestação de contas ordinárias anual: Relatório de Gestão do exercício de 2014*. Recuperado en 20 septiembre, 2015 de <https://bit.ly/3j7u8Hf>.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2014). *Education at a glance 2014: OECD indicators*. S.l.: OECD Publishing.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Vision Y Acción*. Recuperado en 10 agosto, 2019 de <https://bit.ly/30fTXxo>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 (CMES) “Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social”*. Recuperado en 10 agosto, 2019 de <https://bit.ly/3czXL1j>.

Pessoa Neto, A. (2015). Sistema universitário de ‘assistência social’ é máquina de enxugar gelo. *Ensino superior – Unicamp*.

Sguissardi, V. (2005). Rumo à Universidade Mundial – e a Universidade será feita à Sua Imagem e Semelhança. In V. Sguissardi; M.E.D.P. Franco & M. Morosini.



Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Siqueira, A.C. (2004). A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. *Revista Brasileira de Educação*, 26.

Sousa Santos, B. de. (2001). *Globalização: fatalidade ou utopia*. Porto: Afrontamento.

Van Damme, D. (2001) Quality issues in the internationalization of higher education. *Higher Education*, 41, 415-441.



Permanência e sucesso acadêmico na educação superior: uma comparação Brasil – Argentina

Rosana Heringer
Stella Maris Más Rocha

Resumo

Brasil e Argentina experimentaram transformações importantes no que diz respeito à expansão do acesso à educação superior nestas duas primeiras décadas do século 21. Tais transformações possibilitaram a ampliação do acesso de estudantes de diversas origens e condições sociais à educação superior, com destaque para a maior presença de estudantes de origem popular, negros, indígenas e em grande parte representando a primeira geração de suas famílias a chegar a este nível de ensino. Esta presença diversificada trouxe novos desafios para as instituições de educação superior (IES), notadamente as IES públicas, que, nos dois países, tem desenvolvido estratégias de promoção da permanência e sucesso acadêmico dos estudantes. Tomando como referência trabalhos anteriores das autoras e contribuições de pesquisas recentes, o texto abordará os principais programas de permanência e promoção de sucesso acadêmico que vem sendo desenvolvidos nas universidades públicas (nacionais/federais) nos dois países. Além de um panorama geral, analisando os números desta expansão, os marcos das principais das políticas desenvolvidas e seus principais resultados, também serão brevemente apresentadas experiências realizadas ou ainda em curso nas três universidades às quais as autoras estão vinculadas institucionalmente. Iniciativas como apoio pedagógico, estímulo à iniciação científica e à participação em laboratórios de pesquisa, projetos de extensão universitária e mentorias serão analisadas com vistas a identificar seus principais resultados e sua contribuição para a permanência e sucesso acadêmico dos estudantes nos diferentes contextos institucionais.

Palabras clave

Educação superior, Brasil, Argentina, permanência, sucesso acadêmico.

Introdução

Brasil e Argentina experimentaram transformações importantes no que diz respeito à expansão do acesso à educação superior nestas duas primeiras décadas do século 21. Tais transformações possibilitaram a ampliação do acesso de estudantes de diversas origens e condições sociais à educação superior, com destaque para a maior presença



de estudantes de origem popular, negros, indígenas e em grande parte representando a primeira geração de suas famílias a chegar a este nível de ensino. Esta presença diversificada trouxe novos desafios para as instituições de educação superior (IES), notadamente as IES públicas, que, nos dois países, tem desenvolvido estratégias de promoção da permanência e sucesso acadêmico dos estudantes.

No caso brasileiro, esta expansão se deu principalmente a partir dos anos 2000, com a criação de novas universidades federais e a adoção de políticas que visaram a expansão do número de matrículas tanto no setor público quanto no setor privado. Entre as medidas mais importantes destacamos a adoção do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como principal prova de seleção de acesso ao ensino superior, bem como a adoção do SISU (Sistema de Seleção Unificado), que permite que os estudantes se inscrevam para participar de processos seletivos de instituições de educação superior (IES) públicas em todo o país, tendo por base a sua nota no ENEM (Klitzke, 2018). Outra medidas importantes foram a criação do PROUNI (Programa Universidade para Todos), que consiste num sistema de bolsas pagas pelo governo federal para que estudantes de menor renda estudem em IES privadas e o FIES (Programa de Financiamento Estudantil), um crédito para estudantes a ser pago com juros reduzidos após a conclusão do curso superior (Heringer, 2014).

Além destas medidas tomadas visando a ampliação de vagas no ensino superior, o governo brasileiro adotou a partir de 2012 uma nova legislação que dispõe sobre a reserva de vagas (cotas) em IES federais para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Esta cota também inclui um recorte socioeconômico ao beneficiar especificamente estudantes com renda familiar per capita até R\$1509 (equivalente a US\$280 aproximadamente) e um recorte racial, beneficiando estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (Heringer & Klitzke, 2018; Heringer, 2014).

O conjunto destas medidas possibilitou um início de democratização do ensino superior no Brasil, principalmente das IES públicas, historicamente mais elitizadas. Possibilitou também uma maior diversificação do perfil dos estudantes nas instituições federais, especialmente nas carreiras de maior prestígio. Tal processo de diversificação trouxe para estas instituições novos desafios em termos permanência e sucesso acadêmico destes estudantes. As universidades federais têm buscado responder a estas desafios de diferentes maneiras, combinando ações de assistência financeira e também de apoio acadêmico aos estudantes (Heringer & Vargas, 2015).

O processo de democratização do acesso às universidades argentinas vem se



consolidando gradualmente desde a recuperação da democracia, no final de 1983. A expansão das instituições e a diversificação de carreiras foram acompanhadas por um aumento constante no número de estudantes. A eliminação dos exames de admissão, cotas e tarifas nas universidades públicas, juntamente com a normatização das instituições (Lei nº 23068/84), resultou, imediatamente, em um aumento significativo nas matrículas. Nos últimos 30 anos, o crescimento do sistema público universitário foi exponencial (o número de instituições dobrou e a população estudantil quadruplicou) e por etapas (1990- 1995, 2003-2009, 2014-2015).

A incorporação de novos setores sociais à universidade, em um contexto de desigualdade estrutural e profunda (Kessler, 2014; Therborn, 2015), tem como contrapartida vários problemas: infraestrutura insuficiente para atender adequadamente à demanda por ensino superior, altas taxas de abandono e baixa taxas de graduação, vários anos de atraso na obtenção do diploma, professores com pouco tempo de dedicação etc. (Cambours de Donini e Gorostiaga, 2016; Tedesco et al., 2014). Esses problemas, que tencionam a aparente democratização da universidade e as constantes dificuldades acadêmicas dos estudantes mais pobres, foram referidos por alguns autores como “inclusão exclusiva” (Ezcurra, 2011).

Com diferentes ritmos e intensidades, várias políticas públicas foram desenvolvidas para tentar reduzir os efeitos da desigualdade social no ensino superior. Da mesma forma, as instituições universitárias também criaram e implementaram seus próprios mecanismos para lidar com o problema: articulação entre escolas secundárias e universidades, cursos iniciais não seletivos, bolsas de estudo, bolsas de vários tipos, sistemas de tutoria e acompanhamento de alunos, programas voltados para a conclusão etc. Essas diversas experiências, com resultados diferentes, coincidem na tentativa de responder ao desafio gerado pela concepção do ensino superior como um direito.

Neste texto apresentamos uma reflexão abrangente sobre a expansão recente do ensino superior no Brasil e na Argentina, notadamente nas IES federais/nacionais, abordado também os desafios colocados para as instituições em relação à permanência e sucesso acadêmico desta novo público. Abordamos também quais tem sido as principais respostas institucionais a estes desafios, com ênfase nas experiências de duas universidades, uma no Brasil (UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro) e outra na Argentina (UNSAM – Universidad Nacional de San Martín).

Neste texto, são apresentados alguns avanços do projeto de pesquisa “Políticas públicas e institucionais para inclusão educacional na Região Metropolitana de Buenos



Aires: do ensino médio à Universidade”. Também se apresentam resultados das pesquisas desenvolvidas no âmbito do LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior, da Faculdade de Educação da UFRJ.

Além desta introdução e das considerações finais, o texto está dividido em mais três partes, a saber: uma reflexão teórica sobre assistência estudantil, permanência estudantil e sucesso acadêmico; uma visão geral sobre as características da expansão recente do ensino superior no Brasil e na Argentina; e uma análise das principais políticas de assistência estudantil e apoio acadêmico nos dois países, a partir da experiência da UFRJ e da UNSAM.

Políticas de assistência estudantil e apoio acadêmico: reflexão teórica

Em meados da década de 1970 entrou em cena a categoria exclusão social e seu uso se generalizou nas décadas de 1980 e 1990. Naquela época, a noção se referia a uma manifestação extrema de desigualdade social na qual os sujeitos permaneciam, por razões estruturais, “[...] incapazes de obter os recursos necessários (de todos os tipos, embora essencialmente econômicos) para estabelecer planos de vida decentes autônomos” (Rodríguez Guerra, 2002: 3). Assim, a "questão social" (Castel, 1997) foi levantada em termos de "exclusão" do mercado de trabalho e de proteção do Estado, e a ideia de inclusão social foi estendida como sua contrapartida.

Paralelamente, as categorias de exclusão e inclusão passaram a ser utilizadas no campo educacional para dar conta da situação escolar da população. A inclusão, em sentido amplo, é entendida como o direito de aprender por todos, independentemente das características individuais, levando em consideração as necessidades e garantindo que sejam geradas condições adequadas para a obtenção de resultados favoráveis (Marquina e Chiroleu, 2015). Referir-se à inclusão e elevá-la como objetivo de política pública (especificamente educacional) implica reconhecer que a sociedade não é igual e que a diversidade legítima constitui um componente que merece ser reavaliado (Chiroleu, 2014). Por isso, as universidades propõem medidas destinadas à inclusão de todos os estudantes para tentar mitigar a discriminação histórica que se cristalizou com desigualdade social.

Rodríguez Guerra (2002) alerta sobre os sentidos e usos do par “dentro- fora”, pois seria uma maneira de esconder as desigualdades dos que estão dentro assim como dos que estão de fora. A ênfase é colocada na necessidade de combater a exclusão social através da inclusão escolar, em vez de abordar as desigualdades sociais e educacionais. Assim, a questão é resolvida em "se eles estão fora" ou "se eles estão



dentro" do sistema educacional e, este último, é configurado como a aspiração mais alta. Perde, então, a centralidade da intenção de transformar as condições em que essa escolaridade ocorre: os fatores contextuais, as condições de ensino e aprendizagem, os processos de apropriação efetiva do conhecimento socialmente construído e a conquista do direito - e não apenas formal – à educação. De certa forma, o objetivo da inclusão é imposto ao de democratizar o sistema. Ou melhor, focar na inclusão restringe a democratização somente do acesso.

Aqui cabe trazer a reflexão proposta por Dubet (2015) sobre as diferentes modalidades de democratização, que ilustra de maneira adequada este dilema. O autor vai trazer a distinção, em primeiro lugar, entre massificação e democratização, demonstrando que esta última só se realiza de fato quando o público do ensino superior espelha de forma mais equilibrada o perfil da população de um país (em termos de renda, classe, gênero, cor etc.). Em seguida Dubet aborda também a diferença entre democratização do acesso e democratização interna, mostrando que, a medida que os sistemas se abrem, favorecendo o acesso, a hierarquização interna, do ponto de vista das instituições e carreiras, tende a aumentar (Dubet, 2015).

Um outro autor que nos auxilia na reflexão sobre acesso e permanência no ensino superior, a partir de sua marcante pesquisa realizada na França nos anos 1980, é Alain Coulon (2008), com a obra intitulada de “A condição de estudante: a entrada na vida universitária”. Segundo o autor, a primeira tarefa a ser cumprida por quem ingressa na universidade é “aprender a ser estudante universitário”. Isto significa um processo de “afiliação institucional”, traduzida por entendimento das “regras do jogo”; dos procedimentos administrativos e burocráticos. Também implica numa afiliação intelectual, cultural e simbólica. Para o autor, “afiliar-se” significa o reconhecimento social da própria “competência” para lidar com as instituições e rotinas acadêmicas (Coulon, 2008); Honorato, 2015).

Tanto no Brasil como na Argentina é possível observar através de diferentes estudos que uma maior democratização do acesso não significou necessariamente uma plena afiliação destes novos estudantes, trazendo então o desafio de pensar em políticas de assistência e permanência estudantil, a fim de ampliar as chances de sucesso acadêmico dos estudantes (Honorato, Vargas, Heringer, 2014; Piotto, 2014; Sampaio, 2011).

No caso brasileiro, alguns trabalhos realizados ao longo da última década registram a importância de diferenciar as ações de assistência estudantil, geralmente direcionadas



aos estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, daquelas identificadas como ações voltadas para a permanência do conjunto de estudantes (Heringer & Honorato, 2015, entre outros). Entre as ações de permanência, foco principal deste texto, encontram-se aquelas destinadas à promover maior sucesso acadêmico e melhor desempenho dos estudantes, permitindo uma plena afiliação à instituição de ensino superior.

No item seguinte vamos trazer um breve panorama da expansão recente do ensino superior no Brasil e na Argentina, para então abordar em seguida algumas iniciativas relevantes no campo da permanência acadêmica e apoio pedagógico.

Principais características da expansão recente do ensino superior no Brasil e na Argentina

Atualmente, o sistema universitário argentino é composto por 57 universidades nacionais (com quase 1.500.000 estudantes), 50 universidades privadas (com 370.000 estudantes), 7 institutos universitários estaduais (14.000 estudantes), 13 institutos universitários particulares (11.000 estudantes), 4 universidades provinciais, 1 universidade estrangeira e 1 universidade internacional.

A expansão e consolidação do sistema universitário foi concretizada em diferentes épocas do século XX e do século XXI. Até 1958, o Estado detinha o monopólio da educação universitária, com nove instituições. A partir desse ano, foi permitida a criação de universidades privadas, denominadas "universidades livres". Como resultado dessa medida, entre 1959 e 1969, dezoito universidades privadas, principalmente católicas, e apenas duas públicas foram fundadas.

No marco do "Plano Taquini", na década de 1970, foi proposta uma expansão das instituições públicas. O objetivo, naquela época, não era apenas político (criação de novos estabelecimentos que permitissem a descongestionamento das universidades tradicionais), mas também econômico, caracterizado por um desenvolvimentismo tecnocrático que buscava fundar universidades de orientação regional (Cano, 1985). A criação e a localização geográfica das universidades mostram claramente esse objetivo: quinze universidades públicas e duas privadas criadas em apenas quatro anos (1971-1975).

A última ditadura militar (1976-1983) implicou um freio à expansão do sistema universitário, originado na repressão e desaparecimento de professores, estudantes e trabalhadores não docentes e na intervenção de universidades, o que causou, entre outras coisas, um esvaziamento no treinamento acadêmico e científico e um declínio -



pela primeira vez na história da Argentina - de matrículas em instituições de ensino superior.

A recuperação da democracia, em 1983, abriu caminho para a adoção de medidas político-educacionais voltadas para a democratização, que continuam até hoje: reabertura da única universidade fechada durante a ditadura, eliminação de provas de ingresso e tarifas, padronização de procedimentos através de órgãos colegiados, concursos públicos para acesso a cargos de professor, entre outros. Nesse período, apenas uma nova universidadenacional foi criada.

Os anos 1990 iniciam, na Argentina, outro momento de crescimento do sistema universitário, com forte ênfase na criação de universidades privadas (vinte instituições entre 1989 e 1999) e nove universidades públicas, das quais seis localizadas na Região Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). A regionalização das instituições – própria da década de 1970 - é deslocada pelos processos de localização em conglomerados geográficos específicos (Rovelli e Atairo, 2005). Isso permitiu a incorporação de novos setores sociais ao ensino superior, devido à proximidade de seus locais de residência. Essas universidades também se caracterizaram pela definição de uma oferta acadêmica “inovadora” (diferente carreiras tradicionais), que atendia áreas diversificadas, com propostas de menor duração (programas de três anos, Ciclos de Complementação Curricular de 1 ou 2 anos, articulados com diplomas anteriores), com treinamento a distância, vinculado às necessidades locais e com estruturas governamentais inovadoras (em geral, organizadas em escolas, institutos ou departamentos, rompendo com a organização clássica das faculdades).

A Lei do Ensino Superior nº 24521/1995 (ainda em vigor) foi aprovada dentro de uma estrutura de reforma de todo o sistema educacional, no qual a universidade não estava isenta. Nesse nível, as mudanças envolveram temas como financiamento (centralmente, foi possibilitado que as instituições buscassem diversas fontes de recursos), condições para a autonomia da universidade pelo Estado Nacional (criação de organizações supra universitárias como o CONEAU para o credenciamento de carreiras em graduação e pós- graduação, limitações à participação dos estudantes em órgãos colegiados), instalação de uma lógica de competição e avaliação nas instituições (Brusilovsky e Vior, 1998; Rovelli e Atairo, 2005).

Nos primeiros anos do século XXI, assistimos a outro momento de grande expansão do sistema universitário: onze universidades nacionais (cinco delas concentradas na RMBA) e três particulares entre 2003 e 2009. Existe uma demanda social persistente



por aumentar os anos de treinamento, impulsionado pela concepção de educação como bem público e direito social, bem como pela sanção da obrigatoriedade do ensino médio (em 2006). Entre 2010 e 2015, a expansão das instituições continuou com a criação de dez novas universidades nacionais e quatro privadas. Assim, em cada uma das 24 jurisdições do país, há pelo menos uma universidade.

No que se refere ao Brasil, houve uma expressiva expansão de matrículas na educação superior ao longo dos últimos anos. Entre 2003 e 2017, por exemplo, as matrículas na educação superior passaram de 4 milhões para 8,3 milhões (INEP/MEC, 2018), sendo 75% em instituições privadas. Destes mais de 8 milhões de matrículas, cerca de 6,5 milhões são presenciais e 1,7 milhão a distância. Ainda que tenha obtido expressivos avanços, o país não conseguiu atingir as metas de expansão previstas no Plano Nacional de Educação de 2001, que trazia a projeção de 30% de jovens de 18 a 24 anos matriculados na educação superior em 2011 (NUNES et alli, 2003). Chegamos a 2017 com 19,7% dos jovens nesta faixa etária frequentando o ensino superior (INEP/MEC, 2018). Apesar do não alcance das metas, a expansão do ensino superior brasileiro possibilitou a inserção neste nível de ensino de estudantes pertencentes a grupos antes pouco presentes na educação superior. Esta diversificação de públicos e perfis de estudantes ocorreu de forma significativa nas instituições federais de educação superior (IFES), que tiveram uma expansão de matrículas de 600 mil em 2003 para 1,3 milhão em 2017

(INEP/MEC, 2018).

Sabemos da seletividade destas instituições e das dificuldades que, ainda hoje, alunos que cursaram a educação básica em escolas públicas enfrentam para acessá-las. Mesmo com estas dificuldades, foi expressiva a transformação ocorrida nos campi das IFES brasileiras, que possibilitaram uma diversificação de perfis estudantis e representam um passo importante na democratização do acesso ao ensino superior brasileiro (Ristoff, 2013).

No que diz respeito ao tipo de instituições de ensino superior, levando em conta a organização acadêmica e a categoria administrativa, no Brasil havia 296 IES públicas em 2017 e 2.152 IES privadas. Em termos proporcionais isto significa que 88% das IES brasileiras são privadas. Em relação às IES públicas, 36,8% são federais (109); 41,9% são estaduais (124 IES); e 21,3% municipais são (63). A maioria das universidades é pública (53,3%), enquanto, entre as IES privadas, predominam as faculdades (87,3%). Também cabe mencionar que cerca de 60% das IES federais são universidades,



enquanto cerca de 40% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). As 199 universidades existentes no Brasil equivalem a 8,1% do total de IES. Por outro lado, 53,6% das matrículas da educação superior estão concentradas nas universidades (INEP, 2018).

Em termos de perfil do estudante de graduação no Brasil, o INEP indica que podemos tomar como referência que são em sua maioria mulheres, que frequentam IES privadas em cursos de bacharelados noturnos e que tem em média 21 anos (INEP, 2018).

Além desta expansão recente das matrículas na educação superior, ao longo dos anos 2000 e 2010, o Brasil para por pelo menos mais duas ondas de expansão da educação superior, primeiramente nos anos 1960, em função da demanda crescente resultante dos processos de industrialização e urbanização (Martins, 2009; Mendonça, 2000). Também na década de 1990 o país experimentou expansão, ocorrida principalmente a partir da flexibilização de normas de funcionamento das IES privadas que beneficiaram o crescimento das mesmas e o aumento do número de vagas e matrículas nesta modalidade de ensino (Cunha, 2003).

O movimento de expansão ocorrido nas últimas décadas trouxe desafios no que diz respeito à qualidade dos cursos. No caso brasileiro, esta situação é particularmente reconhecida em relação às IES privadas, que tiveram um crescimento exponencial já desde a década de 1990 (Cunha, 2001), nem sempre com padrões de qualidade adequados em seus cursos.

Do ponto de vista das instituições federais, houve um importante programa de expansão das universidades públicas lançado em 2007, o REUNI - Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dar às instituições federais condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior.

Como resultado do REUNI, houve aumento significativo de matrículas nas IES federais, bem como aumento no número de campi e também a criação de novas universidades, principalmente em regiões distantes dos centros metropolitanos e do Sudeste, região mais desenvolvida do país.

Ao lado da expansão das matrículas, as políticas de ação afirmativa para acesso ao ensino superior colaboraram para a diversificação do público que passou a ingressar nas IES federais. Embora várias IES públicas (estaduais e federais) tenham adotado



antes de 2012, por decisão institucional, a adoção de cotas para estudantes de escola pública, de menor renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, tal política se fortalece e consolida a partir daquele ano, quando é promulgada a Lei 12.711/2012, em que a política de cotas se torna obrigatória para todas as IES federais (Heringer, 2014).

É importante afirmar que falar das ações afirmativas no Brasil significa falar de uma experiência de sucesso. Significa analisar uma política que foi criada a partir da pressão de setores da sociedade tradicionalmente discriminados e que, uma vez iniciada sua implantação, vem se ampliando e consolidando ano após ano. Sabemos que o processo político que levou à criação destas políticas não foi um caminho sereno e sem conflitos, porém é possível reconhecer o impacto que a ação afirmativa, conjugada com as políticas de expansão de vagas no ensino superior, teve para a diversificação de públicos que passam a ter acesso a este nível de ensino.

Sabemos da seletividade das IES federais e das dificuldades que, ainda hoje, alunos que cursaram a educação básica em escolas públicas enfrentam para acessá-las. Mesmo com estas dificuldades, foi expressiva a transformação ocorrida nos campi das IFES brasileiras, que possibilitou uma diversificação de perfis estudantis e representa um passo importante na democratização do acesso ao ensino superior brasileiro (Ristoff, 2013).

Análise das principais políticas de assistência estudantil e apoio acadêmico no Brasil e na Argentina

Argentina

A adoção da obrigatoriedade da escola secundária obrigatória há mais de uma década, juntamente com a expansão do sistema universitário, permitiu a entrada de novos setores sociais na universidade. Esses “novos públicos” são os que concentram mais atenção das políticas públicas e institucionais voltadas à inclusão educacional. Os alunos “tradicionais”, de acordo com a literatura especializada, caracterizam-se por dedicar tempo integral ao estudo (ou seja, não trabalham, dependem financeiramente de suas famílias) e ingressam em instituições de ensino superior imediatamente após o término do ensino médio (consequentemente, não ultrapassam os 20 anos de idade) e geralmente cumprem a duração prevista dos currículos (Capelari, 2014). No entanto, os estudantes que ingressaram na universidade nas últimas duas décadas combinam trabalho e estudo, portanto, cursam meio período, demoram mais para terminar o curso, ingressam nas instituições mais velhas (em vários casos porque concluíram o ensino médio em programas de educação de jovens e adultos) e constituem a primeira geração



de estudantes universitários em suas famílias.

No caso da Universidad Nacional San Martín (UNSAM), por exemplo, em 2015, 3829 alunos se inscreveram em 41 cursos de graduação e pós-graduação. Desses, 47% trabalhavam; a maioria, 69%, era a primeira geração de estudantes universitários em suas famílias (ou seja, seus pais tinham um nível educacional máximo até o ensino médio completo). Apenas 22% dos ingressantes tinham menos de 19 anos, 28% entre 20 e 24 anos, 19% entre 25 e 29 anos e 31% acima de 30 anos. Mais da metade (52%) morava em San Martín ou municípios próximos à universidade, 23% na cidade de Buenos Aires e o restante em lugares mais remotos. Mais da metade (57%) eram mulheres, sendo estas maioria em todos os ramos do conhecimento, com exceção das carreiras em Ciências Aplicadas (UNSAM, 2015).

Em consonância com essa caracterização, a UNSAM adotou, nos últimos anos, uma série de medidas que contribuem para aliviar as dificuldades econômicas dos estudantes (bolsas de auxílio financeiro e fotocópias, descontos na cantina da universidade e na tarifa de transporte público). Junto com isso, foi elaborado um conjunto de políticas institucionais que contemplam aspectos relacionados à aprendizagem, buscando responder, assim, a um dos problemas que mais preocupam - e ocupam - as universidades públicas: a combinação de altas taxas de cobertura com altas taxas de abandono (Chiroleu, 2012). Embora essas preocupações com as trajetórias dos alunos não sejam novas na literatura acadêmica, talvez a novidade seja que elas deixaram de ser concebidas como um problema individual, típico da transição pelo sistema educacional (da escola para a universidade), para serem analisadas em nível sistêmico (Terigi, 2014). Requerem, portanto, não apenas reflexão política, mas também institucional e pedagógica.

Durante vários anos, a UNSAM tem reconhecido e pensado sobre as situações em que a instituição pode acompanhar a experiência acadêmica durante “os inícios” (Más Rocha e Mancovsky, 2019); uma instância que possui um caráter essencialmente formativo, uma vez que a maneira pela qual os alunos passam o primeiro ano na universidade é fundamental para definir seu futuro acadêmico.

A seguir, descrevemos brevemente algumas das ações implementadas:

Articulação entre escolas secundárias e universidades: Em 2008, a Secretaria Acadêmica da UNSAM criou o “Programa de Articulação da Escola Secundária”, que trabalha em duas linhas principais: “A Escola chega à UNSAM” (consiste em visitas guiadas à universidade para conhecer o campus, a oferta acadêmica, a história



institucional e as diversas atividades culturais desenvolvidas na propriedade) e “A UNSAM vai à escola” (professores e alunos avançados de diferentes carreiras da universidade visitam as escolas secundárias, apresentando as especificidades de oferta acadêmica e respondendo a perguntas). Paralelamente, ao longo do tempo, as diferentes unidades acadêmicas da universidade realizam diversas atividades para trabalhar em conjunto com as escolas da região e favorecer o ingresso no nível superior. Em 2016, foi realizada a I Feira de Ciências Humanas e Sociais, que reuniu centenas de estudantes do ensino médio que realizaram um projeto de pesquisa durante o ano letivo dirigido por professores de suas escolas e orientado por professores, pesquisadores e alunos da UNSAM. Em 2017, o Festival de Curtas Audiovisuais dos Estudantes Secundários foi adicionado à Feira. Os resultados de todos esses anos de trabalho permitiram constatar que essas ações, embora necessárias, apresentavam limitações se a instituição não analisasse e repensasse suas estratégias de ensino com um olhar interdisciplinar e intersetorial. A diversidade de dispositivos institucionais adotados mostrou que era “muito complexo romper o determinismo social dos resultados de aprendizagem e da trajetória educacional de uma pessoa” (Tedesco et al., 2014: 8). Para tanto, foi necessário incluir a dimensão pedagógica, ou seja, analisar as estratégias de ensino e as condições materiais, bem como as representações e valores com os quais os atores do processo pedagógico atuam.

Programa de Aperfeiçoamento do Ensino: Com base na centralidade que a dimensão pedagógica adquire ao pensar no motivo pelo qual tantos alunos abandonam o ensino médio no primeiro ano de entrada na universidade, o “Programa de Aperfeiçoamento do Ensino” foi criado em 2010 (PME) na UNSAM, pelo ex-ministro da Educação Juan Carlos Tedesco. Esse dispositivo institucional possui diferentes linhas de ação: projetos de melhoria de ensino, orientação pedagógica focalizada (orientação compartilhada entre professores, PME e especialista na disciplina), treinamento contínuo de professores (oficinas para promover a conexão entre os conteúdos e as atividades de ensino), criação de cursos de treinamento para candidatos nas áreas de leitura e escrita, ciências e matemática. Entende-se que os alunos necessitam fazer o gerenciamento desses campos de conhecimento a fim de que transitem com sucesso na primeira parte de suas carreiras. O trabalho é promovido em formato de oficina, a fim de facilitar a personalização do ensino e seu monitoramento contínuo. São propostas atividades planejadas, tarefas periódicas e obrigatórias e correções com informações relevantes para a melhoria da produção, com o objetivo de gerar uma relação de confiança pedagógica entre professor e aluno, incentivando a incorporação de boas estratégias



de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de previsão para os alunos e, assim, diminuir seus níveis de incerteza e desorganização. Para tanto, é intensificado o tempo de exposição dos alunos ao ensino, com mais horas de estudo em sala de aula com colegas e professores, com o objetivo de promover a expansão da oferta de experiências de aprendizagem.

Curso de Preparação para Universidade (CPU): O CPU é o caminho inicial para todos os cursos de graduação e pós-graduação da UNSAM. Ele procura orientar os candidatos nas áreas decisivas de cada carreira e familiarizá-los com as metas e objetivos específicos da universidade. Também visa reforçar o conhecimento adquirido no ensino médio, com vistas ao início dos estudos de nível superior, fornecendo ferramentas que favorecem a integração na vida acadêmica. Portanto, ele não tem um fim corretivo ou "nivelador". A CPU é uma instância que aborda os estudos universitários sob uma dupla perspectiva: acadêmica, pois oferece conteúdo e ferramentas metodológicas e afiliação institucional. Ambos os aspectos correspondem a processos que não se esgotam em um curso, mas constituem aprendizados progressivos que tentam fazer com que os alunos construam trajetórias de sucesso.

Criação da escola técnica secundária da UNSAM: No âmbito do "Projeto para a criação de Novas Escolas Secundárias com Universidades Nacionais" do Ministério da Educação, em 2014 foram inauguradas quatro escolas técnicas com um mandato fundador de inclusão educacional e com características distintas de todas as escolas públicas de ensino médio do país: designação por seus professores e membros da equipe de gestão, pequenos grupos de alunos para garantir educação personalizada, dia letivo prolongado, alimentação e transporte gratuitos para os alunos, desenho curricular próprio, entre outros. A UNSAM inaugurou sua escola técnica secundária em José León Suárez, uma das áreas mais pobres da região. Na instituição, parte-se da convicção de que é necessário reconhecer que os alunos possuem diferentes ritmos de aprendizado e, conseqüentemente, esses tempos devem ser respeitados e acompanhados. Portanto, repetição não é uma opção. Vários dispositivos e espaços institucionais são projetados para contemplar as necessidades específicas dos alunos. Assim, eles passam pela escola, pelo bairro e pela universidade como locais válidos e legítimos para a produção e apropriação do conhecimento.

Programa "Mentoria entre Pares": Propõe-se a construção de projetos com os alunos, incentivando sua afiliação institucional e acadêmica a uma experiência formativa de participação institucional real. Os mentores, estudantes avançados de diferentes



carreiras, recebem um treinamento específico, o Seminário Técnico de Mentoria entre Pares, que é oferecido em cada um dos planos de estudos no âmbito das eletivas de cada plano. Esta é uma proposta dinâmica que tem como ponto de partida e chegada a dúvida e a consulta dos alunos em busca de um processo enriquecedor de aprendizado mútuo. Assume-se assim a tarefa de contribuir para a construção coletiva de um tipo de universitário autônomo, crítico e desafiado pela inclusão educacional com efeitos democratizantes. Sem perder de vista esse objetivo geral, o Mentoria entre Pares é oferecido como um espaço para acompanhamento e reflexão comum sobre a vida dos estudantes, mas eles prestam atenção especial aos ingressantes. Seu objetivo específico é refletir entre os colegas sobre o conhecimento e a experiência acadêmica para acompanhar e fortalecer a afiliação de novos e não tão novos estudantes.

Comissão Universitária de Deficiência e Direitos Humanos: Esta Comissão, criada pela Resolução do Conselho Superior da UNSAM N° 286/11, começou a funcionar em 2011. A principal preocupação era melhorar as condições de ensino e aprendizagem para garantir acesso, permanência e graduação de alunos com deficiência, além de favorecer o desenvolvimento das tarefas do corpo docente e administrativo e dos serviços da universidade nessa condição. Em uma pesquisa realizada em 2014, a Comissão detectou mais de 50 estudantes com deficiência. A partir de então, algumas medidas foram adotadas para promover a inclusão e a acessibilidade: o desenho de uma maquete tátil que inclui a sinalização do Campus Miguelete em braille e em escrita convencional, a edição de livros em braille e materiais de estudo em vários formatos (Biblioteca acessível e *Bridge Voices*).

Brasil

A chegada de um maior contingente de estudantes de origem popular, em sua maioria sendo os primeiros em suas famílias a acessar o ensino superior, nas universidades públicas, tanto estaduais quanto federais, trouxe novos desafios para as mesmas em termos de atendimento às necessidades específicas destes estudantes. Questões como recursos financeiros para manutenção na universidade, auxílios em termos de transporte e alimentação, entre outras demandas, tem sido alvo de preocupação crescente por parte dos gestores das instituições públicas de ensino superior (Heringer & Vargas, 2015).

Buscando atender a algumas destas demandas o governo brasileiro lançou em 2008 o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O PNAES tem como objetivos:

“1 – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública



federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (Brasil, 2010).

Com o propósito de concretizar estes objetivos, o PNAES definiu ações a serem adotadas nas seguintes áreas: moradia; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esportes; educação infantil para filhos de estudantes; acesso, participação e aprendizagem de estudantes portadores de deficiência (Brasil, 2010).

Tais ações implementadas pelas 63 universidades federais através da aplicação dos recursos do PNAES foram muito importantes para o fortalecimento das políticas de assistência estudantil, viabilizando para milhares de estudantes a possibilidade de continuar seus estudos, através de apoio financeiro, seja na forma de bolsas, auxílios para alimentação, moradia estudantil ou transporte, além de outras iniciativas menos frequentes (Heringer, 2013; Heringer & Vargas, 2015).

Entretanto, como tem sido apontado na literatura recente a respeito do tema, as políticas de assistência estudantil incidem sobre um aspecto específico referente à permanência dos estudantes no ensino superior, que é a dimensão material, indispensável, porém insuficiente para viabilizar a permanência plena e o sucesso acadêmico de muitos estudantes (Almeida, 2012; Honorato & Heringer, 2015; Portes, 2015). Do ponto de vista da promoção da permanência estudantil, torna-se necessário mobilizar diferentes tipos de políticas e recursos, a fim de que sucesso acadêmico, isto é, a conclusão do curso dentro do tempo previsto para integralização do mesmo, seja de fato viabilizado.

Assim, as universidades federais brasileiras tem buscado desenvolver programas destinados a ampliar as oportunidades para que estudantes de diferentes origens socioeconômicas e com diversas experiências possam aumentar suas chances de sucesso acadêmico, combinando ações de assistência financeira e atividades de apoio acadêmico, em diferentes modalidades. Apresentaremos a seguir, de forma breve, algumas iniciativas que vem sendo desenvolvidas no âmbito da UFRJ.

Comissões de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA): As COAAs são formadas por um grupo de docentes e estão ligadas a um curso, habilitação ou unidade



acadêmica. São responsáveis por acompanhar e coordenar demais ações que viabilizam a superação de dificuldades acadêmicas dos estudantes.

Monitoria de Apoio Pedagógico: A UFRJ lança anualmente um edital destinado a seleção de estudantes que vão atuar junto aos colegas que venham a apresentar dificuldades em relação aos estudos e à organização do trabalho acadêmico. Este programa de monitoria não está presente em todos os cursos, apenas naqueles que fazem a adesão e apresentam uma proposta de trabalho, a fim de concorrer à vagas para seleção de bolsistas.

Oficina de organização de estudos: A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFRJ, criada em 2018, criou uma divisão própria destinada a tratar do apoio pedagógico, a DIPED – Divisão de Integração Pedagógica. Este divisão vem desenvolvendo ações voltadas para o apoio a estudantes que encontram dificuldades nas suas atividades acadêmicas. Uma das ações desenvolvidas é a oficina de Organização de Estudos, que vem sendo realizada nos diferentes campi da UFRJ, com a inscrição previa de estudantes interessados.

DIRAC – Diretoria de Acessibilidade: Criada em 2017, a DIRAC trabalha coletando dados relativos à acessibilidade na UFRJ, identificando demandas e necessidades, mantendo interlocução com as diversas instâncias dentro e fora da universidade, sugerindo e propondo aquisição e adaptação de mobiliários e materiais didático-pedagógicos adaptados, apoiando execução de eventos, campanhas e ações para a garantia da cidadania. Tem como meta organizar a construção da política de acessibilidade da UFRJ e orientar as unidades da UFRJ a promoverem a acessibilidade e a consequente inclusão de todas as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação da UFRJ.

Considerações finais

Como desenvolvemos ao longo do texto, na Argentina, a democratização do acesso à universidade foi sustentada, em princípio, pela criação de novas instituições e pela expansão da oferta acadêmica, dependendo de uma estrutura regulatória que garantisse o direito ao ensino superior. A população estudantil que constituiu a primeira geração de estudantes universitários em suas famílias é uma demonstração convincente da possibilidade de exercer esse direito. Pesquisas já realizadas mostram que a sustentação dos estudos universitários é mais difícil para esses setores. Não basta poder entrar na instituição. Daí a necessidade de definir, criar e oferecer políticas institucionais que facilitem a apropriação da cultura universitária para fazer parte dela e,



por sua vez, modificá-la. Os dispositivos institucionais descritos apontam um caminho percorrido, mas também a necessidade de recriação permanente de cada proposta.

Da mesma forma, o breve histórico de desenvolvimento e expansão do ensino superior no Brasil nos permite observar que houve uma expansão numérica de matrículas nas últimas décadas e que esta expansão não alterou a grande diferença existente entre o grande número de estudantes no setor privado e um pequeno número de estudantes nas IES públicas. Ainda assim houve uma expansão significativa de matrículas nas IES federais e uma diversificação importante do público, com maior proporção de estudantes de escolas públicas, menor renda, pretos, pardos e indígenas.

A chegada destes estudantes trouxe novos desafios às IES federais e também à UFRJ, maior universidade federal do Brasil, com cerca de 50 mil estudantes. Por esta razão a UFRJ tem buscado, assim como outras IES federais, desenvolver ações institucionais que possibilitem tanto o apoio material quanto o apoio pedagógico aos estudantes que apresentem dificuldades de desempenho acadêmico e de plena afiliação ao ensino superior.

As experiências brevemente descritas aqui, tanto no caso da Argentina quanto do Brasil revelam que as IES têm alcançado importantes avanços na adoção de políticas de permanência, entretanto ainda é necessário um longo caminho para que estas ações se consolidem e venham a se expandir no cenário do ensino superior dos dois países. Tal caminho ainda pode sofrer ameaças graves num cenário de crise econômica que afeta ambos países, restringindo gastos públicos e reduzindo os recursos para o ensino superior federal e para programas de apoio estudantil em particular.

Trata-se de um cenário de risco, porém é necessário que continuemos a buscar alternativas para que os ganhos obtidos com a expansão do acesso se traduzam também na permanência e conclusão com sucesso da graduação por parte destes estudantes que lograram chegar até aí.

Bibliografía

Barco de Surghi, S. (2015). "Prácticas curriculares que afectan la inserción de los ingresantes en el primer año universitario". En Benvegnú, M. A. (comp.): Ingreso universitario. Políticas y estrategias para la inclusión: nuevas complejidades, nuevas respuestas. Luján: EdUNLu.

Brusilovsky, S. y Vior, S. (1998): "La universidad argentina en los '90. Políticas, procesos, propuestas". En *Témpora*, Segunda época, vol. I., Universidad de La Laguna, pp. 199-219.



Cambours de Donini, A. y Gorostiaga, J. (2016): Hacia una universidad inclusiva.

Nuevos escenarios y miradas. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Cano, D. (1985): La educación superior en Argentina. Caracas: CRESALC- UNESCO.

Castel, R. (1997): La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Buenos Aires: Paidós.

Chiroleu, A. (2012): "Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI: ¿inclusión o calidad?", en Archivos Analíticos de Políticas Educativas, N° 20 (13). Recuperado el 01/08/2017 de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/916>.

Chiroleu, A. (2014): "Alcances de la democratización universitaria en América Latina". En Revista Iberoamericana de Educación, OEI-CAEU, N° 65/1, pp. 1-14. Recuperado el 13/12/2018 de <https://rieoei.org/RIE/article/view/328>

Coulon, A. A condição de estudante. A entrada na vida universitária. [1977] Salvador: EdUFBA, 2008.

Cunha, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

Dubet, F., 2015. 'Qual democratização do ensino superior?'. Caderno CRH, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/Ago. 2015.

Ezcurra, A. M. (2011): Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU.

Funes, M. y Más Rocha, S. M. (2017). "Inclusión educativa en la universidad: repensar el "abandono" desde las trayectorias y experiencias estudiantiles". En VII Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES). Córdoba: Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 12/08/2018 de <https://bit.ly/2GfR7RC>.

Heringer, Rosana, 2013. Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Edição do Autor (e-book).

_____, 2014. Um Balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. Tomo: Revista do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Sociologia/Universidade Federal de Sergipe (UFS), n. 24, p. 17-35.

_____. ; Ferreira, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: Rosana Heringer; Marilene de Paula. (Org.). Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: ActionAid e HBS, 2009, v. 1.

_____, R. & Honorato, G. (orgs.), 2015. Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras/FAPERJ.



_____ & Vargas, H., 2015. Políticas de permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: uma análise a partir dos websites. In: CARMO, G. (org.), 2016. Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, p. 175-198.

_____ & Klitzke, M., 2017. O ENEM/SISU e as ações afirmativas em cursos de prestígio da UFRJ. In: SANTOS, G.; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. (orgs.) – Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas. Salvador: UFBA, p. 37-58.

Honorato, G.; Vargas, H. M.; Heringer, R. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e UFF. In: 38º Encontro Anual da ANPOCS, 2014. Caxambu.

INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Censo da Educação Superior. 2017. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3kSttK9>

Kessler, G. (2014). Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015): “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina”. En Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Año 24, N° 43, junio, pp. 7-16.

Martins, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

Más Rocha, S. M. y Mancovsky, V. (2019). “Investigación y políticas institucionales para la inclusión en la Universidad”. En Revista Contemporânea de Educação, N° 26. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, pp. 96-114.

Más Rocha, S. M. y Vior, S. (2016). “Diez años de política educacional en Argentina (2003/2013): algunas consecuencias para la educación secundaria”. En Polifonías Revista de Educación del Departamento de Educación de la UNLu, año V / N° 9, octubre-noviembre, pp.52-78.

Mendonça, A. Waleska, A Universidade no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

Nunes, E., Martignoni, E. e Carvalho, M. M. (2003). Expansão do Ensino Superior: Restrições, Impossibilidades e Desafios Regionais. Rio de Janeiro: DATABRASIL/UCAM/ Observatório Universitário. Documento de Trabalho N° 25.

Piotto, D. (org.), 2014. Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores.



- Portes, E. A., 2015. E agora, José?! In: HERINGER, R. & HONORATO, G. (orgs.), 2015. Acceso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras/FAPERJ, p. 135-141.
- Ristoff, D. (2013). Perfil socioeconômico do estudante de graduação uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). Cadernos do GEA, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez.
- Rodríguez Guerra, J. (2002): "La exclusión social, un problema recurrente del capitalismo". En Disenso, N° 44, julio. Recuperado el 12/08/2018 de <https://bit.ly/3kSX6ea>.
- Rovelli, L. y Atairo, D. (2005). "Los modelos de universidad en las nuevas universidades del conurbano bonaerense: UNQ, UNSAM y UNGS". En IV Jornadas de Sociología de la UNLP: La Argentina de la crisis. Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones. Recuperado el 23/10/2017 de <https://bit.ly/3jan6RN>.
- Sampaio, S. (org.) (2011). Observatório da Vida Estudantil: primeiros estudos. Salvador: UFBA.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2016). "Ampliaciones y desigualdades em el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior em la Argentina". Em Aranciaga, I. (comp.). La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitários desde una perspectiva comparativa. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Tedesco, J. C.; Aberbuj, C. y Zacañas, I. (2014). Pedagogía y democratización de la universidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Terigi, F. (2014): "Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas". En Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (coord.): Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid: OEI.
- Therborn, G. (2015): La desigualdad mata. Madrid: Alianza Editorial.
- UNSAM (2015). Anuario Estadístico 2015. Oferta académica y población estudiantil: pregrado, grado y posgrado. Buenos Aires: Secretaría Académica de la UNSAM.



Políticas de inclusão ao ensino superior na universidade federal do paraná: Uma análise socioespacial dos processos seletivos de 2004, 2012 e 2019.

Viviane Vidal Pereira dos Santos
Maria Tarcisa Silva Bega

Resumo

Este artigo é fruto de uma das etapas de uma pesquisa de doutorado em andamento. Aqui, busca-se realizar uma análise socioespacial do impacto das políticas de inclusão ao ensino superior no perfil dos alunos ingressantes na Universidade Federal do Paraná. A análise compreende os anos de 2004, 2012 e 2019, tendo como base dados socioecon micos dos ingressantes publicizados pela UFPR, tais como raça, escola de origem (pública ou privada) e local de residência. Para este artigo, toma-se como foco ingressantes oriundos de Curitiba, capital do Paraná que representam em média 70% do total de ingressantes da institui o a cada ano. Espera-se, com a ado o da variável geográfica, uma análise ampla das altera es de perfil ao longo dos anos e medir o alcance das políticas de inclusão implantadas na UFPR no enfrentamento das múltiplas facetas da desigualdade, inclusive a desigualdade regional e metropolitana, de acesso ao ensino superior público.

Palavras-chave

Democratiza o; Inclusão; Análise Socioespacial; Políticas Públicas; Ensino Superior.

Este artigo tem como objetivo principal testar a viabilidade da análise socioespacial para identifica o dos perfis de alunos aprovados nos vestibulares da Universidade Federal do Paraná nos anos de 2004, 2012 e 2019. Utiliza-se como base o conjunto de dados do Questionário Socioecon mico preenchido pelos candidatos no ato de sua inscri o ao processo seletivo, fornecidas pelo Núcleo de Concursos da UFPR. Trata-se de um teste de metodologia de análise socioespacial para identificar perfis de estudantes que ingressaram na UFPR nas últimas décadas, tendo em vista as políticas de inclusão adotadas pela institui o e pelo governo federal.

Este artigo resulta do projeto de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Gradua o em Sociologia da Universidade Federal do Paraná. Apresenta-se aqui um teste do uso da variável geográfica para empreender uma análise socioespacial da desigualdade de acesso ao ensino superior público. Esta é a primeira etapa da pesquisa



de doutorado e tem como objetivo identificar os perfis de estudantes que ingressam na UFPR. Com as cotas, espera-se que a universidade pública passe a receber estudantes de classes sociais baixas, de grupos raciais marginalizados e, como resultado (estudantes pretos e pobres), estudantes da periferia. A segunda parte da pesquisa buscará investigar o percurso de egressos cotistas oriundos da periferia, tendo como hipótese que, mesmo entre estes estudantes, existem diferenças em contextos de desigualdade. Quer dizer com isso que entre as classes sociais baixas e grupos raciais marginalizados historicamente que vivem/viveram em periferias, mesmo quando acessam o ensino superior público, existem diferenças para além das questões econômicas e raciais, que produzem diferentes experiências de desigualdade e agências individuais e coletivas para concluir seus estudos e entrar no mercado de trabalho.

Os estudos sobre desigualdade não se limitam a analisar a distribuição de renda e riqueza de uma sociedade, mas também a distribuição de poder e visibilidade entre homens e mulheres, grupos étnicos e raciais, além da desigualdade de acesso a outros bens e serviços como educação, moradia, trabalho.

O esforço deste artigo é mostrar como as desigualdades econômica, racial e educacional se expressam no território da cidade de Curitiba, capital do estado do Paraná (Brasil). Trata-se de uma análise descritiva com base em informações do censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Núcleo de Concursos da Universidade Federal do Paraná (NC UFPR). Mostra as características raciais e econômicas da cidade, além da distribuição dos indicadores de vulnerabilidade social, e a origem dos candidatos aprovados no vestibular da UFPR em três Processos Seletivos (PS) comparados. Na primeira parte se apresenta de forma breve as políticas de inclusão ao ensino superior adotadas pela UFPR e pelo governo federal. Em seguida se apresenta uma caracterização geral de Curitiba. Depois traz os dados da origem dos candidatos aprovados nos PS de 2004, de 2012 e de 2019. Ao final são apontadas limitações e possibilidades da análise socioespacial para pesquisas sobre educação superior.

Este primeiro teste mostrou que as desigualdades econômicas estão relacionadas às desigualdades raciais e estas também se relacionam com as desigualdades educacionais de acesso ao ensino superior público. As políticas de inclusão ampliaram o acesso de grupos que antes não acessavam a UFPR. No entanto, mostrou-se necessário levar em consideração outros aspectos como a expansão urbana e



populacional da cidade e dos municípios da região metropolitana; o perfil demográfico dos bairros (para além da questão econômica e racial) de origem dos estudantes; e a distribuição dos bens e serviços públicos nos bairros de Curitiba.

Ensino superior no Brasil e as políticas de reconhecimento

O ensino superior no Brasil, sobretudo o ensino superior público, ainda é restrito a parte da população. A constituição do ensino superior no Brasil foi bastante tardia se comparada com os países da Europa e até mesmo da América Latina - sendo a primeira escola de 1808, para atender os interesses da corte portuguesa, e uma das primeiras instituições de ensino superior foi criada em 1912, a Universidade do Paraná, na República Velha, que era um conjunto de faculdades privadas. Apenas em 1930, no contexto da implantação do Estado Novo, é que o ensino superior vai ser tomado como uma política de Estado (BEGA, 2013), ainda que restrito, visto que naquele período mais de 60% da população com mais de 15 anos era analfabeta e poucos chegavam até o ensino superior (IPEA, 1996). E a educação, de maneira geral, só se tornou um direito social e um dever do Estado com a Constituição Federal de 1988.

A grande questão é que, durante muito tempo, as universidades não eram representadas pelos vários segmentos sociais e raciais que compunham a sociedade brasileira. Mesmo com as políticas de expansão do ensino superior e as políticas afirmativas instituídas na última década, os dados apontam desafios para enfrentar as diversas formas de desigualdade de acesso ainda presentes.

Dados do primeiro Relatório Sobre o Desenvolvimento Humano (1996) apontam que nos anos de 1990, período pós-redemocratização, um quinto da população com mais de 15 anos era analfabeta, enquanto apenas 8% da população geral possuía nível superior.

Para pensar a educação superior no Brasil, um dado apresentado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), comandada pelo IBGE, é a taxa de frequência escolar líquida no ensino superior da população entre 18 e 24 anos, considerando que as pessoas tenham prosseguido os estudos sem atrasos. O percentual de pessoas nesta faixa etária que estão matriculadas no ensino superior, atualmente é de 23,2%. A meta, de acordo com Plano Nacional da Educação (PNE), é que até 2024 33% da população entre 18 e 24 anos esteja matriculada no ensino superior.

A busca por este percentual visa atingir a massificação do ensino superior, com base nas definições de Martin Trow (2005), sociólogo estadunidense. Este autor define três fases



do ensino superior: o sistema de elite; o sistema de massas; e o sistema universal. O sistema de elite é aquele que atende até 15% da população entre 18 a 24 anos do país. De forma bastante resumida, neste sistema o acesso ao ensino superior se constitui como um privilégio social para a formação das elites. O sistema de massas atende entre 16 e 50% da população entre 18 e 24 anos. Neste modelo, não apenas estudantes de uma elite econômica, política e social acessam o ensino superior, mas um público mais amplo estando o ensino superior vinculado à estrutura produtiva e a formação de quadros profissionais da sociedade capitalista contemporânea. Para seu acesso são incorporados critérios políticos aos critérios meritocráticos. Já o sistema universal atende 50% ou mais dos jovens de 18 a 24 anos. Seu acesso passa a ser uma obrigação para as classes média e alta, associado à justiça social, de conquista da igualdade de grupos e classes sociais.

A luta dos movimentos sociais, sobretudo do movimento negro, por reconhecimento e as ações tomadas pelos governos entre os anos 1990 e 2000 caminharam para a expansão e para a democratização do acesso ao ensino superior, tanto público como privado, para a construção de um ensino superior de massas. Ainda que o ensino superior no Brasil tenha expandido principalmente no setor privado, que concentra atualmente 74% do total de matrículas. Um paradoxo apontado por Paixão e Telles (2013) é que o ensino superior público apresenta maior prestígio social, concentrando grande parte das pesquisas científicas e tecnológicas do país, ao contrário do ensino básico (fundamental e médio) público, que se torna uma marca de *status* socioeconômico inferior, mas concentra cerca de 80% das matrículas. (PNAD Contínua, 2017) Os estudantes oriundos das escolas públicas, tendem a estudar em instituições privadas de ensino superior. Enquanto os estudantes oriundos do ensino básico privado tendem a cursar o ensino superior em instituições públicas. (Paixão & Telles, 2013)

De acordo com Dalflon e Feres Júnior (2015), políticas de reconhecimento, como a Lei de Cotas 12.711/2012, são um conjunto de ações em resposta aos movimentos sociais de grupos historicamente marginalizados que demandam qualidade de vida e mobilidade social. Este tipo de política pública é implantada quando as políticas universalistas, ou até mesmo a ausência de políticas públicas, não dá conta de resolver problemas que derivam de uma estrutura social excludente e discriminatória.

Os primeiros movimentos para a implantação de ações afirmativas começam nas universidades estaduais. Em 2001 é implantada uma lei estadual estabelecendo cotas para pretos, pardos e alunos de escola pública nas universidades públicas do Rio de



Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Em 2003, a Universidade de Brasília (UNB), pioneira entre as instituições federais adotou a política de cotas.

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi aprovada, em 2004, a Resolução 37, Plano de Inclusão, passando a valer no processo seletivo de 2005 a reserva de 40% de vagas de cada curso para candidatos que cursaram o ensino fundamental e médio em escola pública (20%) e para candidatos autodeclarados pretos ou pardos (20%). Foi a primeira instituição da região Sul a adotar tal política. Indígenas passariam por um processo seletivo próprio e seriam reservadas cinco vagas por curso, aumentando gradativamente até dez vagas em 2009. A UFPR teria 10 anos para implantar e avaliar a política de inclusão. (Bega, 2013)

Em 2012 foi aprovada a Lei Federal 12.711, Lei de Cotas, para o ingresso nas Universidades Federais e nos Institutos Federais, que visava implementar, até agosto de 2016, 50% de vagas por curso e por turno para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas e Educação de Jovens e Adultos, incluindo critérios de declaração de renda e autodeclaração racial. Esta última deveria atender a proporção racial da unidade da federal na qual a instituição estivesse localizada. (Guimarães, 2016)

Na sessão a seguir, buscará mostrar as características raciais e econômicas da cidade de Curitiba e relacioná-las com as características dos candidatos aprovados nos Processos Seletivos (PS) da UFPR em 2004, 2012 e 2019 e que declararam morar em Curitiba no ano do PS. Com isso busca entender como a as condições do local onde se vive se relacionam com as oportunidades educacionais.

Análise socioespacial das características de Curitiba e dos candidatos aprovados na UFPR

A caracterização da cidade de Curitiba tem base no Censo de 2010, recortando inicialmente três variáveis para caracterizar os bairros: população, cor e renda declarada até três salários mínimos (SM). Curitiba é habitada por pouco mais de 1,6 milhão de pessoas distribuídas em 75 bairros (mapa da divisão política dos bairros no anexo).

Tendo como base os dados do Censo 2010 do IBGE, 78,8% da população curitibana se declara branco; 16,9% pardo; 2,8% preto; 1,4% amarelo; e 0,1% se declara indígena. Agregando pretos e pardos, 18,3% da população de Curitiba é negra. Do total de 75 bairros de Curitiba, os cinco mais populosos são: 1º Cidade Industrial de Curitiba (CIC), 2º Sítio Cercado, 3º Cajuru, 4º Boqueirão e 5º Uberaba. Já os menos populosos são: 1º



Riviera, 2º Lamenha Pequena, 3º Cascatinha, 4º Caximba e 5º São João. Fazendo o recorte de cor/raça por pessoas que se declaram pretas e pardas (negros), em termos proporcionais ao total da população por bairro (ou seja, considerando o total de sua população, os bairros com os maiores percentuais pessoas negras), temos a seguinte posição: Prado Velho, Ganchinho, Tatuquara, Campo de Santana e São Miguel. Do contrário, os bairros com o menor percentual de pessoas declaradas negras, os bairros com os menores valores são: Batel, Jardim Social, Hugo Lange, Alto da Rua XV e Bigorriho.

Os quadros 1 e 2 permitem chegar à conclusão de que os bairros mais populosos apresentam maior número de habitantes negros. No entanto, em termos de proporção, alguns bairros não tão populosos são considerados mais negros levando em conta o percentual de negros em relação a sua população total, como o bairro Riviera, por exemplo. Por outro lado, bairros populosos, como o Água Verde (8ª posição), apresenta pouca população negra, principalmente em relação aos pardos, ocupando a 8ª posição, também, em relação aos bairros com menor proporção de pessoas declaradas pardas.

	Bairro Populoso	Bairro maior nº de pretos	Bairro maior % de pretos	Bairro com maior nº de pardos	Bairro com maior % de pardos	Bairro com maior % de negros
1º	CIC	CIC	Prado Velho	CIC	Ganchinho	Prado Velho
2º	Sítio Cercado	Sítio Cercado	Sítio Cercado	Sítio Cercado	Prado Velho	Ganchinho
3º	Cajuru	Cajuru	Tatuquara	Cajuru	Tatuquara	Tatuquara
4º	Boqueirão	Uberaba	Cajuru	Tatuquara	Campo de Santana	Campo de Santana
5º	Uberaba	Tatuquara	Campo de Santana	Uberaba	São Miguel	São Miguel
6º	Xaxim	Boqueirão	CIC	Boqueirão	Riviera	Sítio Cercado
7º	Alto Boqueirão	Alto Boqueirão	São Miguel	Alto Boqueirão	Sítio Cercado	CIC
8º	Água Verde	Pinheirinho	Cachimba	Pinheirinho	Augusta	Cajuru
9º	Tatuquara	Xaxim	Ganchinho	Xaxim	CIC	Riviera
10º	Pinheirinho	Bairro Alto	Cachoeira	Campo de Santana	Cajuru	Augusta

Quadro 1. Ranking dos bairros por maior população geral e menor população negra

Fonte: IBGE Censo 2010. Elaborado pela autora.

	Bairro menos populoso	Bairro menor nº de pretos	Bairro menor % de pretos	Bairro com menor nº de pardos	Bairro com menor % de pardos	Bairro com menor % de negros
1º	Riviera	Riviera	Batel	Riviera	Hugo Lange	Batel
2º	Lamenha Pequena	Lamenha Pequena	Ahú	Hugo Lange	Batel	Jardim Social



3º	Cascatinha	Cascatinha	Bigorriho	Jardim Social	Jardim Social	Hugo Lange
4º	Caximba	Hugo Lange	Alto da XV	Cascatinha	Juvevê	Alto da XV
5º	São João	Centro Cívico	Seminário	Alto da Glória	Alto da XV	Bigorriho
6º	Tabão	Bom Retiro	Centro Cívico	Lamenha Pequena	Bigorriho	Juvevê
7º	Hugo Lange	Jardim Social	Cabral	Centro Cívico	Alto da Glória	Alto da Glória
8º	São Miguel	Batel	Jardim Social	Alto da XV	Água Verde	Cabral
9º	Centro Cívico	Seminário	Cristo Rei	Seminário	Cabral	Seminário
10º	Bom Retiro	Alto da Glória	Mossunguê	Bom Retiro	Seminário	Ahú

Quadro 2. Ranking dos bairros por menor população geral e menor população negra
Fonte: IBGE Censo 2010. Elaborado pela autora.

Já em relação ao perfil econômico dos moradores, o quadro 3 traz um recorte dos bairros cuja população declarou possuir renda igual ou inferior a três salários mínimos. Assim como no caso da categoria cor/raça, os bairros mais populosos agregam maior número de pessoas com renda considerada baixa. No entanto, em termos proporcionais, aparecem bairros com população pequena, média e grande. Assim, os cinco bairros que apresentam maior percentual de pessoas pobres são: Lamenha Pequena, São Miguel, Tatuquara, Campo de Santana e Sítio Cercado. Já os cinco bairros que apresentam menor percentual de pessoas pobres em relação ao total de sua população são: Batel, Bigorriho, Alto da Glória, Jardim Social e Cabral.

	Bairro maior nº pessoas com renda até 3 SM	Bairro maior % pessoas com renda até 3 SM	Bairro menor nº pessoas com renda até 3 SM	Bairro menor % pessoas com renda até 3 SM
1º	CIC	Lamenha Pequena	Riviera	Batel
2º	Sítio Cercado	São Miguel	Lamenha Pequena	Bigorriho
3º	Cajuru	Tatuquara	Cascatinha	Alto da Glória
4º	Boqueirão	Campo de Santana	Hugo Lange	Jardim Social
5º	Uberaba	Sítio Cercado	Alto da Glória	Cabral
6º	Tatuquara	Riviera	Centro Cívico	Juvevê
7º	Alto Boqueirão	Cachoeira	Jardim Social	Ahú
8º	Xaxim	CIC	Caximba	Cristo Rei
9º	Pinheirinho	Ganchinho	São João	Água Verde

Quadro 3. Ranking dos bairros com maior e menor % de pessoas com renda até 3 salários mínimos.

Fonte: Censo 2010. Elaborado pela autora.



Em síntese, nota-se que os bairros populosos como CIC, Sítio Cercado e Tatuquara, e os bairros com população média, como Campo de Santana, São Miguel e Ganchinho, apresentam, de acordo com o Censo 2010, um percentual considerável de população negra e com renda até 3 salários mínimos.

A Figura 1 mostra a, primeiro, distribuição das pessoas por bairro; as pessoas declaradas pretas ou pardas (negros) e o percentual de pessoas com renda até três salários mínimos por bairro.

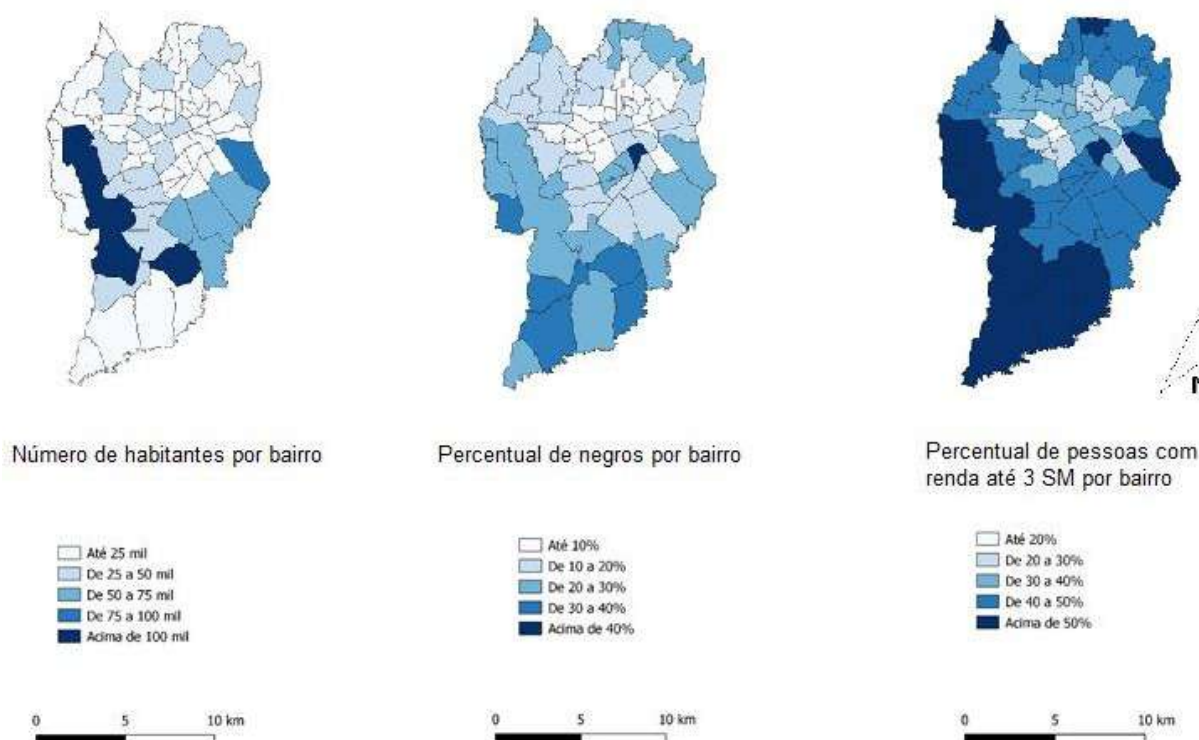


Figura 1. Distribuição de negros e pobres por bairros de Curitiba.
Fonte: IBGE Censo 2010. Elaborado pela autora (2019).

Os bairros mais negros e com pessoas com renda até três salários ficam nas margens e ao sul da cidade, com exceção do bairro Prado Velho, que fica no centro da cidade. Isso se dá porque este bairro abrigava no início da urbanização de Curitiba indústrias e trabalhadores negros e pobres. As indústrias foram realocadas para a Cidade Industrial, mas a população permaneceu.

Para enriquecer a caracterização dos bairros de Curitiba, foram utilizados os dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 2000 e 2010- congrega as dimensões de longevidade, educação e renda da população - para as chamadas áreas de desenvolvimento humano categorizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica



Aplicada (IPEA). Não é uma divisão exata por bairro, visto que uma UDH pode agregar um ou mais bairros, ou apresentar divisões intrabairros. Mesmo assim podemos identificar um pouco melhor as áreas de vulnerabilidade socioeconômica da cidade. Nota-se uma melhora relevante de 2000 para 2010, ainda que a distribuição da desigualdade se mantenha: áreas vulneráveis ficaram razoáveis e áreas que eram razoáveis ficaram com pontuação elevada. Este movimento é resultado da melhora econômica que o país como um todo vivenciou e uma série de políticas sociais implantadas ao longo da década de 2000. No entanto, chama atenção que algumas áreas permanecem vulneráveis.

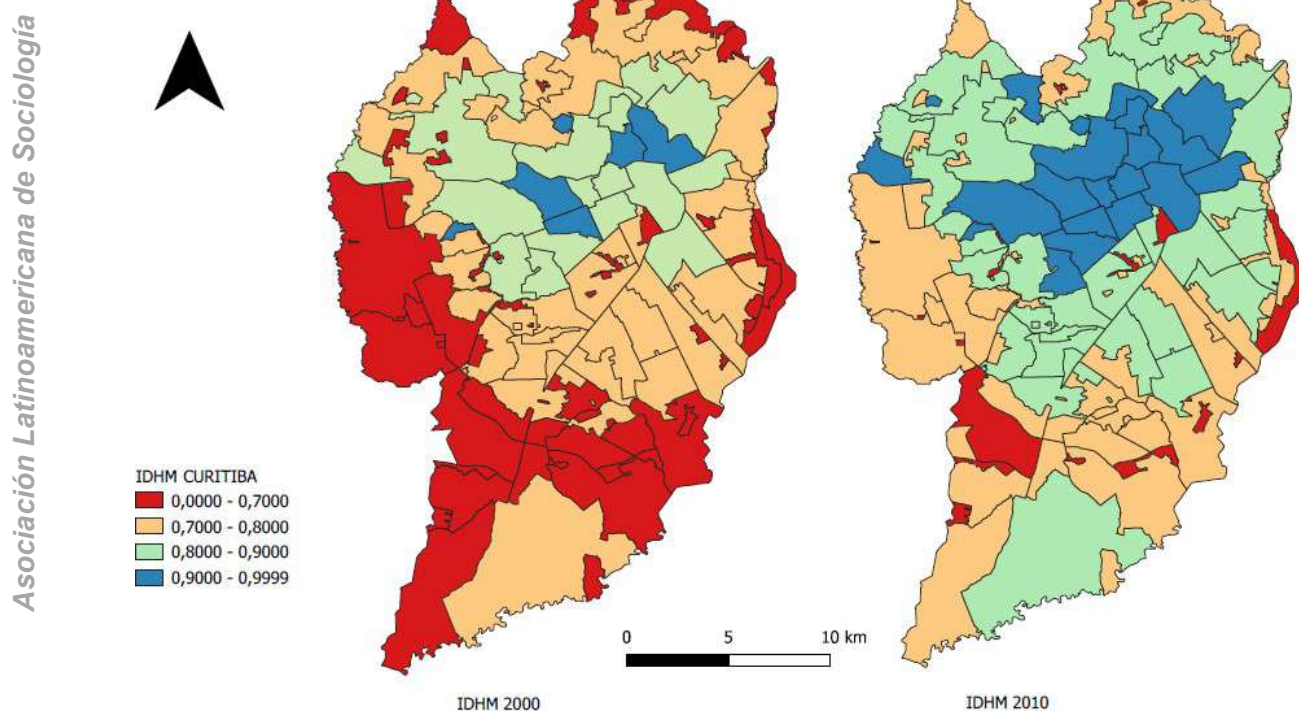


Figura 2. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal por área de desenvolvimento
 Fonte: Atlas IPEA. Elaborada pela autora (2019).

Tendo uma visão geral das condições raciais e econômicas da cidade de Curitiba, apresenta-se agora uma análise breve das características dos candidatos aprovados em três Processos Seletivos (PS) escolhidos: 2003/2004, por ser um ano antes da implantação do Plano de Inclusão da UFPR, trazendo, assim, uma fotografia do perfil de quem entrava na UFPR até o momento; 2011/2012, período de discussão e aprovação da Lei 12.711 (Lei de Cotas nas Universidades e Institutos Federais), permite olhar o que mudou com o Plano de Inclusão em andamento; 2018/2019, o banco de dados mais



recente para análise. Para o escopo do projeto foram escolhidas apenas três variáveis: bairro de moradia; cor/raça declarada/ trajetória escolar (se estudou integralmente ou a maioria dos anos do ensino fundamental e médio em escola pública/ se estudou integralmente ou a maioria dos anos do ensino fundamental e médio em escola particular).

A tabela 1 mostra a distribuição geral dos aprovados em Curitiba e na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), nos três PS selecionados para análise, por cor/raça declarada. De forma geral, Curitiba tem maior número de candidatos aprovados nos três PS é maior que na RMC. O percentual de candidatos brancos ainda é maior tanto em Curitiba quanto na RMC, porém vem caindo, assim como candidatos amarelos, ao passo que o percentual de pretos e pardos vem aumentando.

Ano do PS	Local	Cor/raça							
		Branca		Preta		Amarela		Parda	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
PS 2003/2004	Curitiba	2783	86,6%	57	1,8%	131	4,1%	229	7,1%
	Municípios RMC	405	82,5%	12	2,4%	9	1,8%	62	12,6%
PS 2011/2012	Curitiba	2770	83,5%	75	2,3%	111	3,3%	359	10,8%
	Municípios RMC	599	75,3%	27	3,4%	12	1,5%	156	19,6%
PS 2018/2019	Curitiba	2158	79,3%	112	4,1%	85	3,1%	366	13,4%
	Municípios RMC	623	66,3%	75	8,0%	18	1,9%	224	23,8%

Tabela 1. Candidatos aprovados em Curitiba e RMC por ano de PS e cor/raça

Fonte: NC UFPR. Elaborado pela autora

A Tabela 2 mostra a distribuição dos candidatos pela trajetória escolar. De forma geral, candidatos de Curitiba que cursaram integralmente o ensino fundamental e o ensino médio em escola pública dobrou de 2004 para 2012, mas vale considerar que para acessar a política de cotas social era necessário ter cursado todos os anos escolares em escolas públicas. Isso muda com a Lei Federal de 2012, que torna obrigatório apenas o ensino médio cursado integralmente em escola pública. O que pode explicar a ligeira queda no número de candidatos que cursaram todos os anos escolares em escola pública em 2019. As demais trajetórias escolares diminuíram em número de candidatos aprovados em Curitiba. É interessante notar o movimento da RMC, que aumentou significativamente o número de candidatos que cursaram integralmente a escola pública, mas também aumentou o número de candidatos que estudaram a vida



toda em escola particular.

Trajetória escolar	PS 2003/2004				PS 2011/12				PS 2018/2019			
	Curitiba		Municípios RMC		Curitiba		Municípios RMC		Curitiba		Municípios RMC	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Integralmente Escola Pública	686	21,40%	255	51,90%	1112	33,50%	477	59,90%	1039	38,20%	597	63,50%
Integralmente Escola Particular	1241	38,60%	44	9,00%	1222	36,80%	101	12,70%	943	34,60%	149	15,90%
Majoria Escola Pública	624	19,40%	122	24,80%	523	15,80%	121	15,20%	377	13,80%	115	12,20%
Majoria Escola Particular	654	20,40%	66	13,40%	455	13,70%	92	11,60%	362	13,30%	76	8,10%
Escola Comunitária, CNEC ou outro	3	0,10%	2	0,40%	5	0,20%	5	0,60%	2	0,10%	3	0,30%
Pública Comunitária	3	0,10%	2	0,40%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Privada Comunitária	2	0,10%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	3213	100%	491	100%	3317	100%	796	100%	3317	100%	796	100%

Tabela 2. Candidatos aprovados por trajetória escolar e região de procedência

Fonte: NC UFPR. Elaborado pela autora.

Retomando a análise socioespacial, a figura 3 mostra a distribuição dos aprovados nos três PS selecionados por bairro, sem distinção de cor/raça ou trajetória escolar. A escala de cores apresenta 12 variações, em que quanto menor o número de candidatos aprovados, mais vermelho e quanto maior o número de candidatos aprovados, mais azul a cor do bairro. Nota-se no primeiro PS analisado a concentração de poucos bairros com mais de 100 candidatos aprovados e a presença maciça de candidatos moradores de bairros centrais e ao leste da cidade. Já no segundo e no terceiro PS vemos que a uma maior dispersão dos candidatos aprovados de bairros menos centrais e mais periféricos, ainda que bairros como Centro e Água Verde continuam aprovando mais de 100 candidatos cada.

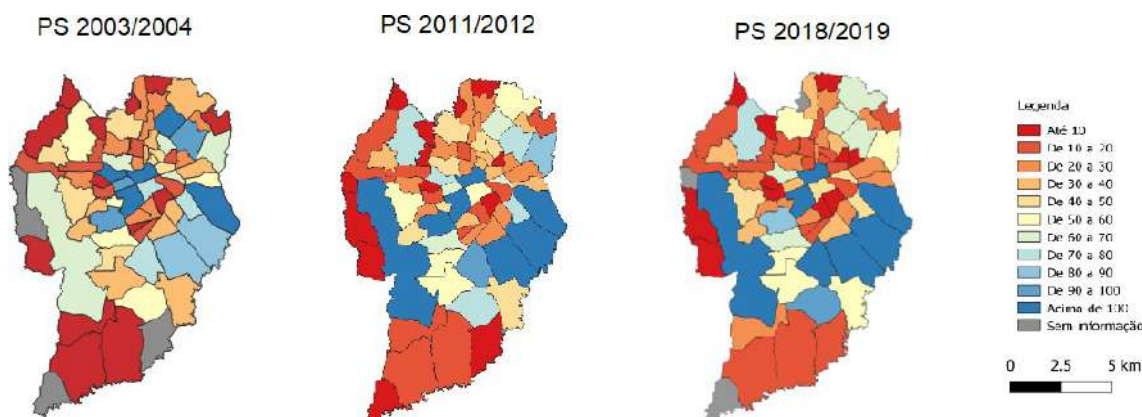


Figura 3. Distribuição dos candidatos aprovados por bairro
Fonte: NC UFPR (2004, 2012 e 2019). Elaborado pela autora (2019).

Já o quadro 4 mostra os dez bairros que mais aprovaram candidatos nos PS analisados. O bairro Centro permanece aprovando mais candidatos, mas uma mudança significativa foi a subida de posição do bairro Cajuru no último PS analisado. E também a subida de outros bairros como Uberaba, Boqueirão, CIC e Sítio Cercado, que apesar de estarem entre os mais populosos, são bairros com população negra e renda até 3 salários mínimos.

POSIÇÃO	PS 2003/2004		PS 2011/2012		PS 2018/2019	
	BAIRRO	nº	BAIRRO	nº	BAIRRO	nº
1	CENTRO	278	CENTRO	202	CENTRO	169
2	AGUA VERDE	225	AGUA VERDE	143	CAJURU	122
3	BIGORRILHO	125	CAJURU	131	AGUA VERDE	121
4	CAJURU	115	BOQUEIRAO	130	UBERABA	116
5	BOA VISTA	101	CIC	120	CIC	113
6	PORTAO	98	UBERABA	110	BOQUEIRAO	105
7	BATEL	95	PORTAO	102	XAXIM	105
8	BACACHERI	94	XAXIM	93	SITIO CERCADO	93
9	UBERABA	86	BAIRRO ALTO	86	PORTAO	88
10	BOQUEIRAO	84	JARDIM DAS AMÉRICAS	80	SANTA FELICIDADE	73

Quadro 4. Ranking dos bairros com mais candidatos aprovados por PS
Fonte: NC UFPR. Elaborado pela autora.

Resta saber a distribuição racial e de escolar deste candidatos. Para compactar a análise, recortou as cores/raças branca, preta e parda, e foram somadas as trajetórias escolares de escola pública (quem respondeu que cursou integralmente os anos do ensino



fundamental e médio em escola pública com quem cursou a maioria dos mesmos anos também escola pública) e de escola privada (quem respondeu que cursou integralmente os anos do ensino fundamental e médio em escola particular com quem cursou a maioria dos mesmos anos também escola particular). Tem-se, então, a distribuição na figura 4 dos candidatos aprovados nos três PS que se declaram brancos, tanto de escola pública, como de escola particular. Nota-se que mesmo no primeiro PS analisado, quando ainda não havia política de inclusão, bairros como CIC, Sítio Cercado, Uberaba e Cajuru já aprovavam um número significativo de candidatos, no mínimo 30, mas trata-se de candidatos de escola pública. Nos PS seguintes, notamos o aumento do número de candidatos de escola pública aprovados de bairros mais afastados da região central. Já em relação aos candidatos de escola particular, em relação aos de escola pública, ainda estão bastante concentrados nas regiões centrais e com indicadores de vulnerabilidade social mais altos.

A figura 5 mostra a distribuição de candidatos aprovados declarados pardos, de escola pública e particular nos três PS analisados. De forma geral, a universidade passou a receber mais candidatos pardos, mas se antes esses candidatos vinham de alguns bairros centrais e periféricos, a aprovação maior era de pardos de escola particular. Já com os PS seguintes foi possível notar a inversão, em que a maioria dos candidatos pardos são de escola pública, com uma distribuição em quase todos os bairros da cidade, mas concentração maior nos bairros CIC, Cajuru e Sítio Cercado.

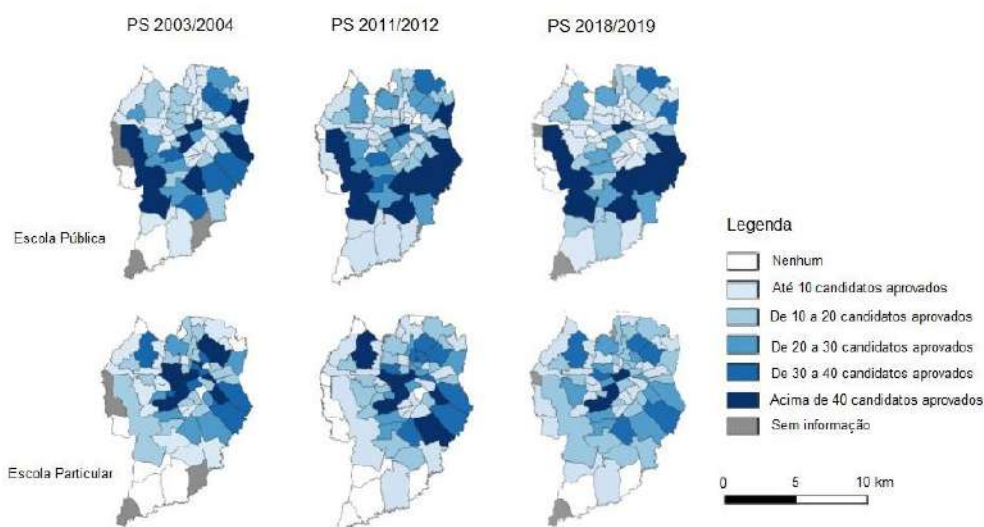


Figura 4. Distribuição de candidatos brancos aprovados por ano de processo seletivo e trajetória escolar

Fonte: NC UFPR 2004, 2012 e 2019. Elaborado pela autora (2019)

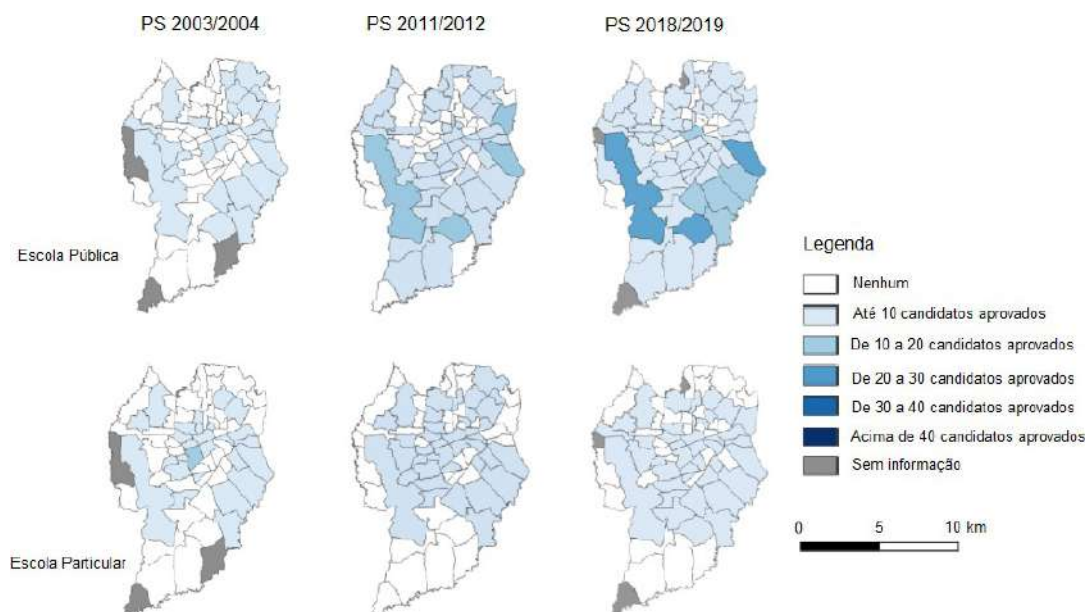


Figura 5. Distribuição de candidatos pardos por bairro e trajetória escolar

Fonte: NC UFPR (2004, 2012 e 2019). Elaborado pela autora (2019) Por fim, a figura 6 traz a distribuição dos candidatos pretos por bairro, de escola pública e particular. Mesmo aumentado em número, os pretos ainda são minoria no total de candidatos aprovados. Especialmente, nota-se que no primeiro PS analisado, os pretos vinham de metade de escola pública e metade de escola privada, concentrando-se nos bairros do centro-leste de Curitiba. No último processo seletivo vemos uma distribuição maior de candidatos pretos aprovados pelos bairros da cidade, sendo a maioria dos bairros CIC, Sítio Cercado, Boqueirão, e Centro. Mas são principalmente oriundos de escola pública.

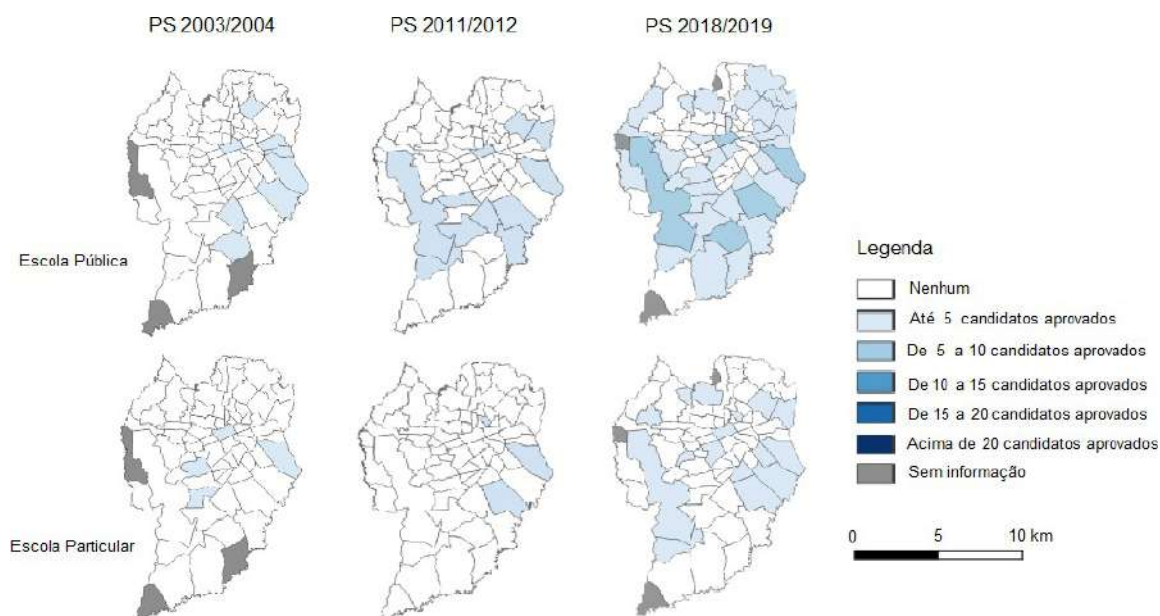


Figura 6. Distribuição de candidatos pretos por bairro e trajetória escolar

Fonte: NC UFPR (2004, 2012 e 2019). Elaborado pela autora (2019).



Considerações

Apresentou-se aqui um teste de análise socioespacial para descrição da distribuição das desigualdades econômicas, raciais e geográficas no território de Curitiba. Tal exercício mostrou-se importante comprovando que há relação entre as variáveis. Mas são necessários maiores detalhamentos sobre o perfil dos bairros, como características de faixa etária e escolaridade dos moradores para pensar o público possível de acesso à UFPR. De maneira geral, notou-se mudanças importantes no acesso de pessoas negras e de escola pública com a implantação das políticas de inclusão.

Outros movimentos políticos importantes precisam ser considerados: a universalização do ensino fundamental no Brasil nos anos 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso e a universalização do ensino básico (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio) em 2009 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). Tais políticas promoveram o aumento da escolaridade geral da população e pressionou as oportunidades de acesso ao ensino superior. Outras políticas do governo Lula foram importantes: as políticas de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior, por meio dos programas Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e Programa de Financiamento Estudantil (FIES) que concedem incentivos fiscais para as instituições privadas, bolsas de estudos parciais ou totais para estudantes de baixa renda e facilita o pagamento da mensalidade estudantil por meio de financiamento, ampliaram as possibilidades de acesso ao ensino superior para pessoas de baixa renda. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), adotado pela UFPR possibilitou a ampliação de vagas, cursos e *campi* no interior e no litoral do estado do Paraná, permitindo, também, maior acesso ao ensino superior público federal, para além da cidade de Curitiba.

Outro fator, de ordem da ocupação territorial de Curitiba e sua região metropolitana, foram as políticas de moradia, criadas também no governo Lula, que aumentaram a produção imobiliária na cidade, além das ações de infraestrutura que melhoram o acesso aos bens e serviços públicos, porém valorizam o preço da terra. Somando ao crescimento populacional, a ocupação do território descentralizou para as bordas e para o sul da cidade, e para os outros municípios da região metropolitana. Estes são alguns fatores que devem ser considerados para pensar as mudanças no perfil dos estudantes da UFPR. Apesar de terem sido utilizadas apenas as categorias raciais e escolares dos candidatos dos PS analisados, para cumprir o escopo do artigo, o banco de dados do NC UFPR permite outros cruzamentos, tais como: gênero, perfil educacional dos pais, curso escolhido, classe de renda, entre outros.



Referências

Bega, M. T. S. Arqueologia de uma política universitária. In: *Inclusão Racial e Social. Considerações sobre a trajetória da UFPR*. Ferrarini, N. L.; Ruppel, D. (Orgs.). Curitiba: Editora UFPR, 2013, p.89-114

Feres Junior, J., Daflon, V. T. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. In: *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 17, nº 40, 2015, p. 92-123. Disponível em: <<https://bit.ly/3cCsieW> > Acessado em 08 de agosto de 2018.

Guimarães, M. de O. Educação, Reconhecimento e Redistribuição: por uma análise das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro à luz da teoria da justiça de Nancy Fraser. *Dissertação de Mestrado em Educação* – Universidade Federal do Rio Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Mariana, 2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo 2010. Rio de Janeiro, 2010.
Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA). *Relatório Sobre o Desenvolvimento Humano*, Brasília, 1996.

Paixão, M.; Telles, E. Affirmative Action in Brazil. In: Latin American Studies Association. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3kSmctU>> Acessado em 08 de agosto de 2018.

Pesquisa Nacional de Amostra Por Domicílios (PNAD) CONTÍNUA. Educação. IBGE: Brasília, 2017.

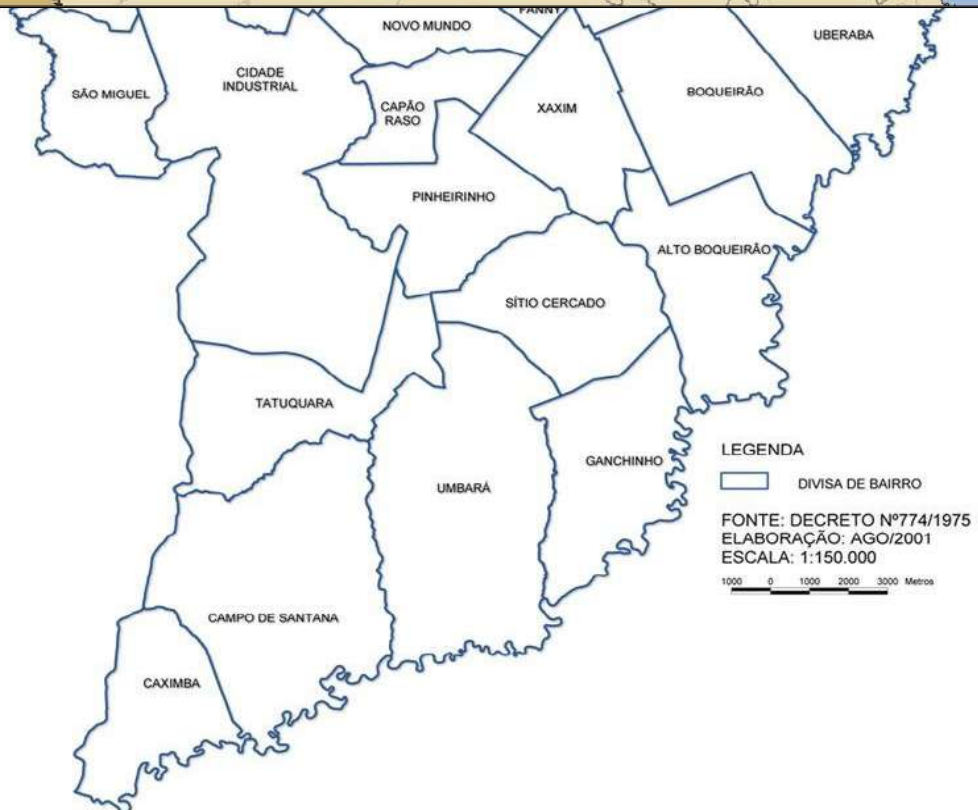
Trow, M. A. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/33cn4Uh>> Acessado em 10 de setembro de 2018.



Anexo 1



Asociación Latinoamericana de Sociología



Mapa localização de Curitiba Anexo 2

Mapa divisão dos bairros de Curitiba



De la montaña al valle: expectativas de acceso educativo en bachilleres regionales colombianos, un análisis de lo rural a lo urbano¹

Daniela Alejandra Cuenca Sacristán²
Lobsang Braghi Parra Peña³

Resumen

En Colombia el acceso a la educación superior se inscribe en la lógica centro - periferia, en la que las grandes ciudades del país se han consolidado como concentradoras de la oferta académica de mayor prestigio. Este trabajo presenta un análisis de las expectativas de acceso a la educación superior de jóvenes bachilleres colombianos del departamento del Cesar desde una perspectiva comparativa entre las expectativas de los y las estudiantes del contexto urbano del departamento (Valledupar) y las de estudiantes provenientes del contexto rural de la misma región (municipios de Media Luna, Manaure, San Diego y La Paz). Este análisis es producto de la aplicación de aproximadamente 700 encuestas en el departamento durante el año 2018. A partir de estas se buscó identificar diferencias sobre el tipo de carreras que eligen los estudiantes de acuerdo a su origen (urbano/rural), diferencias con respecto a sus conocimientos sobre la oferta académica de las instituciones nacionales y regionales, y diferencias frente al tipo de educación hacia el que se proyectan en términos de los niveles técnico, tecnológico y profesional. Se concluye que en comparación con los estudiantes urbanos, los estudiantes de la ruralidad desconocen en mayor medida tanto la oferta académica como las instituciones a las cuales pueden aspirar; asimismo, sus expectativas educacionales están más asociadas al contexto productivo de sus regiones y por tal razón se orientan en mayor medida hacia las opciones educativas técnicas y tecnológicas que a las profesionales.

Palabras clave

Colombia, acceso educativo, expectativas educacionales, estudiantes bachilleres, urbanidad, ruralidad.

Introducción

Los ecos de la desigualdad regional y el centralismo estatal que caracteriza hasta hoy la estructura y el desarrollo de los Estados nacionales latinoamericanos siguen escuchándose en las demandas y luchas populares de un momento de fuertes



convulsiones políticas como este. En pleno final de la década, es cada vez más evidente el descontento generalizado frente a la inequitativa distribución de los elementos básicos de bienestar social como la salud, el empleo y la educación en todos sus niveles; situación que lesiona a grupos sociales específicos, a aquellos llamados ‘marginales’ o ‘periféricos’: minorías étnicas, mujeres, clases sociales bajas, poblaciones regionales, por mencionar algunos.

Enunciar que el problema de inequidad en el acceso a la educación es un fenómeno de desigualdad social es en parte tropezar con el vicio de la repetición: tal es una problemática ampliamente analizada —incluso sobrediagnosticada— por intelectuales e investigadores de vieja data. No obstante, llama la atención que aun el gran acumulado de saber sobre el fenómeno y a pesar de la profundidad de los análisis realizados a nivel regional y nacional, la injusticia educativa mantiene grandes márgenes de desigualdad que varían poco o nada con el paso del tiempo. Tal situación resulta tanto más crítica cuando se pone la vista sobre las dinámicas de desigualdad que se reproducen al interior de la educación postsecundaria.

En el año 2016, la OCDE en su revisión de políticas educativas encontró que el colombiano es un sistema educativo ineficiente en lo que a indicadores de acceso y deserción corresponde. Este es un problema de desigualdad de clases sociales, a la vez que un problema de geopolítica. Como el mismo organismo identificó, la oferta nacional de educación superior de calidad integra en mayor medida a quienes se ubican entre los más altos grupos socioeconómicos, a la vez que a quienes habitan las zonas centrales del país: “sólo Bogotá y los departamentos de Antioquia y Valle del Cauca albergan el 67% de todas las instituciones con acreditación de alta calidad” (OCDE, 2016, p.288).

Lo anterior describe un problema de centralización y concentración educativa que tiene diversos efectos en lo que corresponde a las trayectorias escolares de los y las aspirantes al sistema de educación terciario o superior. Como señala Casassus (1989), hacia la segunda mitad del siglo XX las políticas educativas latinoamericanas orientadas a atender el problema de la centralización de la oferta dieron prioridad al nivel de básica primaria y se enfocaron en el crecimiento cuantitativo de la oferta; modelo de ampliación de la cobertura que hasta la actualidad ha sido característica de los gobiernos nacionales. Evidencia de esto son en las cifras actuales de cobertura en educación básica de ciudades como Bogotá, que se aproximan al 100% de cobertura (Bogliacino, Jiménez, & Reyes G, 2016). No obstante, frente a educación superior el tema de la



regionalización aparece como prioridad de manera reciente y esto explica la débil presencia de las IES en el contexto regional, así como la ausencia de un plan institucional que defina una ruta clara en este sentido.

Como lo señala la OCDE (2016), el Plan Nacional de Desarrollo 2014—2018 en Colombia aplicaría el “Plan Maestro de Regionalización”, con el cual se buscaría cerrar las brechas rurales y urbanas, regionales y departamentales en educación superior de calidad y de amplio acceso. En este contexto la Universidad Nacional de Colombia implementa algunas acciones con miras a la ampliación de su influencia en el país, entre ellas la construcción de la sede regional La Paz en el departamento del Cesar, caribe colombiano, en 2017. Esta sede, junto a otras, pretende ampliar la oferta de educación superior regional, atendiendo de manera preferencial a algunas comunidades indígenas que hacen presencia en el departamento, y a los y las estudiantes bachilleres con mejores resultados en la prueba de selección que la misma universidad aplica para la admisión.

En el marco de la apertura y la socialización del proyecto de la nueva sede La Paz, la Universidad Nacional inicia el proyecto “El PEAMA como estrategia de regionalización de la educación superior de calidad en Colombia”, el cual consistió en enviar estudiantes a modo de tutores encargados (as) de socializar el proyecto en la región y realizar actividades de refuerzo escolar encaminadas a fortalecer las capacidades de estudiantes de colegios públicos de distintos municipios del departamento, incluidas algunas zonas de difícil acceso, de población indígena e históricamente afectadas por el conflicto armado colombiano. En este proyecto participa el Semillero de Investigación en Sociología de Investigación (SISE) en el área de tutores y, movido por interrogantes sobre las expectativas y sueños de los jóvenes participantes del proceso formativo, inicia el proceso de recolección de datos del cual es fruto este y otros trabajos académicos.

Una de las hipótesis de trabajo que orientó la indagación propone que la relación “estudiantes/cultura académica” o “estudiantes—mundo universitario” varía con respecto al origen social de estos. Es decir, frente a las expectativas educacionales y de autorrealización que proyectan los estudiantes al pensar su futuro académico, el contexto de origen (además de otros factores) influirá de forma importante en el marco de posibilidades que construyen y que, además, pueden llegar a establecer. Con el fin de comprender estas expectativas y conocer la población, hemos realizado una aproximación mediante una encuesta dirigida a estudiantes de distintos municipios del



Cesar que participaron en el proyecto mencionado; municipios rurales, semirurales y la zona urbana representada por la capital departamental: Valledupar.

La pertinencia de esta clase de estudio con estudiantes de la región está relacionada con una postura crítica ante la posición heterónoma de las instituciones de educación superior, quienes instalan proyectos educativos desconociendo en muchos casos las expectativas de la población y sus necesidades; desconsiderando la vocación regional y sus puntos críticos en educación. Como parte del proceso de descentralización y regionalización de la educación superior, las perspectivas de quienes en el futuro conformarán la población de profesionales de la región representan un insumo de gran valor para un proyecto nacional de regionalización de la educación que busque actuar con verdadera pertinencia y en miras a aportar a la democratización de la educación superior en las regiones periféricas de Colombia.

Marco teórico/ marco conceptual

En este análisis de expectativas educativas confluyen al menos dos temas de investigación desarrollados en sociología y en ciencias de la educación.

Con respecto al primer elemento, la concentración educativa corresponde a un fenómeno estructural de las sociedades latinoamericanas producto de la transición de sociedades tradicionales a sociedades industriales. Como señala Germani (1968), en el paso hacia las sociedades industriales, es decir, el proceso de modernización, un efecto del proceso es la asincronía geográfica. Esto hace referencia al desarrollo disímil o diferenciado entre regiones, bien dentro de un mismo país o dentro de la región (Latinoamérica): el proceso de modernización es polirrítmico y asimétrico, algunas regiones cambian más rápidamente que otras, y lo hacen en distintos sentidos y tiempos. Tal hecho consolida sociedades duales como las nuestras: sociedades con centros y periferias, con zonas interdependientes que están además subordinadas unas a otras dentro de un mismo Estado-nación.

El caso de Colombia no está exento de estos desarrollos asimétricos y es posible afirmar que continúa siendo uno de los mejores ejemplos de un país de centros y periferias, con fuertes asincronías geográficas e institucionales que han dibujado siluetas de al menos dos países coexistentes en un mismo territorio: el país rural y el país urbano o central. El modelo histórico de desarrollo económico y social colombiano basado en suburbios como centros locales (Germani, 1968) convierte las ciudades colombianas en epicentros concentradores de la vida nacional, una suerte de núcleos que se alimentan de la vida



de las periferias, que no obstante no reciben retribución alguna desde este 'primer mundo' al que sirven de base.

La concentración de la oferta educativa responde a este mismo modelo de desarrollo centralizado. Como mencionan Vivas Reyna & Parra Sandoval (1989), en 1983 el gobierno colombiano realiza un avance importante en miras de la municipalización de la educación en el país; en este momento definen el tema de la descentralización es un proceso más complejo que la falta de presencia estatal en las regiones, sobrepasando la idea de este como un puro problema administrativo. Conceptualmente, la descentralización se entiende como el proceso de desconcentración de las instituciones (en este caso educativas) en términos no solo de presencia de planteles sino de agentes y funcionarios. En este sentido, tal objetivo implica una deslocalización o redistribución del sistema educativo general, que además logre efectivamente dotar de independencia y autosuficiencia a los organismos regionales o municipales de educación.

Mientras tanto, estos hechos estructurales de desigualdad social vistos desde el plano de geográfico y político en procesos asociados al campo social y a los procesos subjetivos de los agentes individuales que lo integran. Para la segunda mitad del siglo XX, la agenda académica de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron había llegado a grandes logros en la tarea de descubrir las paradojas internas del sistema educativo francés. Parte de sus grandes aportes al pensamiento social en materia de educación actual fue la reflexión sobre los procesos de violencia simbólica que existen tras todo ejercicio pedagógico, y, además de esto, logran la desestabilización del imaginario de la institución escolar como gran fuente de equidad y justicia social. Contrario a esto, sus lecturas de las dinámicas escolares demuestran cómo este sistema, a la vez que impulsa algunas moviidades, reproduce desigualdades de origen social.

La experiencia diferenciada de los agentes al interior del sistema educativo se explica, además de otros factores, por dos categorías que se construyen en los trabajos de Bourdieu y Passeron, que resultan fundamentales como ejes de análisis de la situación de este análisis y son tomados como categorías centrales para el análisis: las transiciones y las trayectorias sociales. Como señalan Dávila León & Ghiardo Soto (2006), el punto de partida de estos sociólogos franceses fue señalar la arbitrariedad cultural que representa la delimitación de las etapas de la vida (infancia, adolescencia, juventud, adultez, etc.), las cuales no son otra cosa que construcciones históricas que varían de acuerdo a la fracción de clase u origen social de los agentes. En este sentido, la transición de la infancia a la "juventud" es un proceso influido por factores diversos y



se experimenta de manera diferencial: mientras las clases favorecidas logran extender su moratoria social por medio del ingreso a la educación postsecundaria durante cinco e incluso más años, las clases populares históricamente han omitido esta experiencia y han saltado por fuerza a responsabilidades de la vida adulta como el trabajo, la paternidad o el servicio militar.

Así, las transiciones sociales se entienden como procesos sociales que a pesar de su definición como etapas naturales al curso la vida, no son productos de algún trasegar biológico natural sino de las definiciones de la hegemonía cultural de clases altas, cuyos privilegios permiten un cierto transcurrir de la vida que se establece como deseable y como norma; que no se replica efectivamente en toda la estructura social. Esto en el caso educativo esto es fundamental para entender el origen de las desigualdades. Mientras las transiciones son inamovibles y representan aparentemente un imperativo social, las trayectorias sociales son diversas, complejas y accidentadas; describen líneas continuas o discontinuas según el privilegio o la adversidad.

Siguiendo lo anterior, las trayectorias sociales son producto de las transiciones, a la vez que las trayectorias son producto de las imágenes de futuro de los estudiantes, de sus planes y sus metas. No obstante, tales visiones logran o no concretarse según las posibilidades de realización económicas y culturales de los sujetos, sumadas a otros elementos estructurales que condicionan sus trayectorias vitales, escolares y profesionales. Algunas investigaciones inspiradas en los trabajos de Bourdieu y Passeron (Corica, 2012; Dávila León & Ghiardo Soto, 2006; Rosa Angélica Martínez Téllez, 2014) han indagado en la relación entre las características de los contextos de estudiantes de secundaria y la manera como estos han configurado sus proyectos y expectativas a futuro. Lo anterior partiendo del supuesto en el cual las instituciones condicionan la capacidad de proyección de sus estudiantes, sumadas a sus contextos familiares y de origen.

Metodología

Para el comienzo del proyecto “PEAMA como estrategia de regionalización” hacia la mitad del 2017 se esperaba contar con la participación de aproximadamente 1000 estudiantes bachilleres de colegios públicos del departamento del Cesar. Con el fin de recopilar la mayor cantidad de información entre los y las estudiantes participantes, se aplicó una encuesta de formato único a un aproximado de 600 participantes del programa. Esta muestra fue calculada buscando tener en cuenta la mayor cantidad de estudiantes de la población general del proyecto y las posibilidades de cobertura de los



y las encuestadoras que colaboraron en la recolección. Finalmente, luego de la depuración, se tomaron en cuenta un total de 486 encuestas que fueron diligenciadas a cabalidad y sin errores.

La encuesta fue aplicada por aproximadamente 15 encuestadores, estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, que participaron del proyecto como tutores y colaboraron en la recolección de datos en las distintas zonas del departamento del Cesar tomadas en cuenta: Valledupar, San Diego, La Paz y el corregimiento de Media Luna. La construcción del instrumento fue realizada por el Semillero de Investigación en Sociología de la Educación, teniendo en cuenta instrumentos previamente realizados por integrantes del grupo para recolectar información en preuniversitarios populares urbanos de la ciudad de Bogotá.

El cuestionario contó con un total de 43 preguntas distribuidas en 8 capítulos, en los cuales se indagó sobre perfil socioeconómico, nivel de formación, capital cultural familiar, gustos y expectativas de ingreso a la educación superior.

Análisis y Discusión de los datos

A continuación se presenta la discusión de los resultados para las variables que permiten caracterizar el componente socio-demográfico que da luces al contexto del fenómeno a partir de la encuesta diseñada en relación con el componente geográfico; Urbano/Rural, que indago sobre la relación entre las características de los contextos de estudiantes de secundaria y la manera como estos han configurado sus proyectos y expectativas a futuro. Se presentará con respecto a la muestra elementos tendenciales que evidencien las características de la generación de los estudiantes que hacían parte del programa PEAMA para el año 2018.

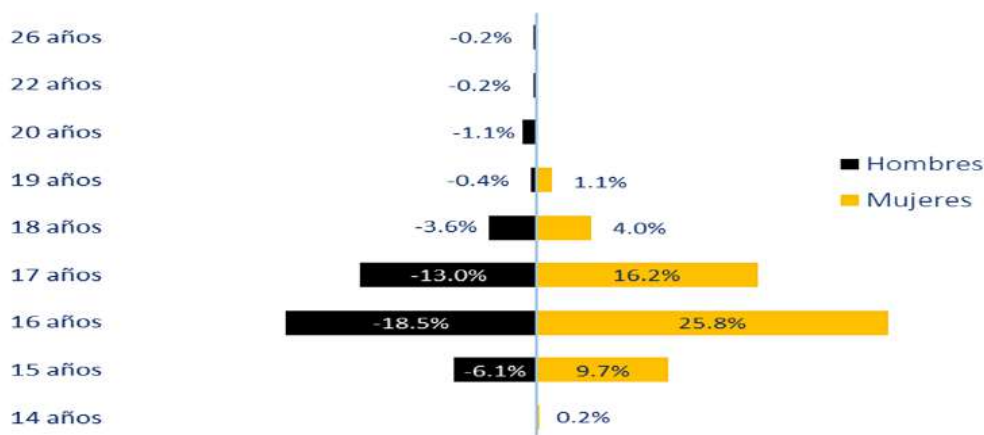


Figura 1



En la figura número 1 se muestra la distribución etaria de toda la muestra donde las mujeres son el 57% de la muestra y los hombres son el 43% de la muestra y el 73% de la muestra son hombre y mujeres que tienen entre 16 y 17 años.

Caracterización sociodemográfica

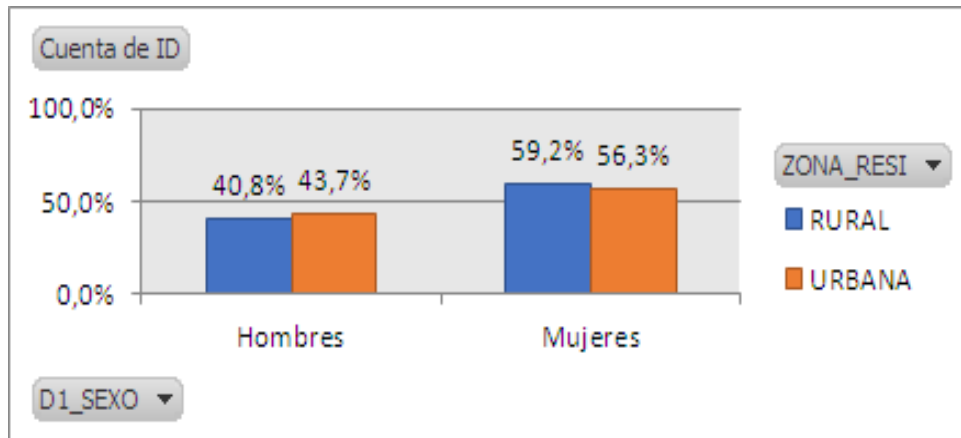


Figura 2

En la figura número 2 se evidencia que hay 2.6% más de mujeres en la zona Rural que en la zona Urbana; con respecto al total de estudiantes encuestados para la zona Rural, lo anterior contrastado con el total de estudiantes encuestados para la zona Urbana.

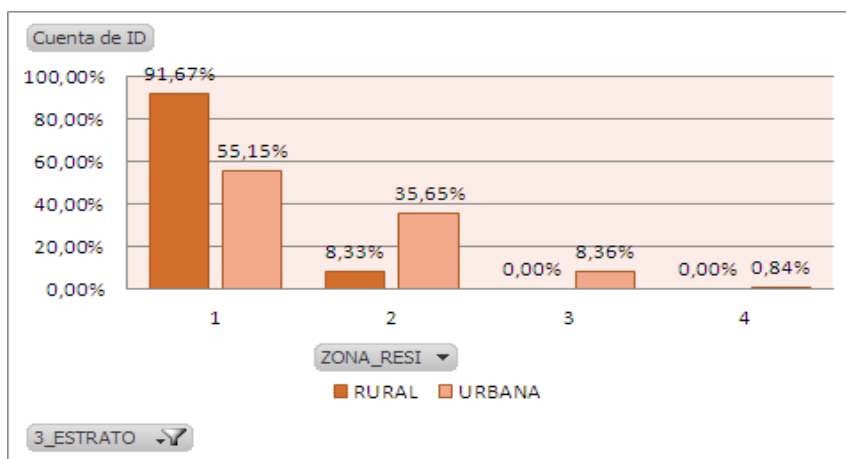


Figura 3

La figura 3 enuncia la distribución por estrato contrastado con la población de la Zona Urbana que corresponde al 80% de la muestra total y a su vez se contrasta con la población de la Zona Rural que corresponde al 20% de esa muestra total. En cuanto a los estudiantes de la Zona Urbana se evidencia que la mayor parte de los estudiantes de esta zona hacen parte del estrato 1 con el 55.15% que contrasta a su vez, con el 91.67% de estudiantes de estrato 1 que hacen parte de la Zona Rural



lo cual es evidencia de las desigualdades socioeconómicas que se acentúa en zonas rurales; mientras que para el estrato 2, la Zona Urbana cuenta con un 35.65% de estudiantes, que se confronta con el 8.33% de estudiantes de Zona Rural. Hay ausencia de estudiantes en el estrato 3 y 4 en la zona Rural mientras que para la zona Urbana entre en estrato 3 y 4 suman un 9.2% .

Distribución por tipo de residencia y por ingreso

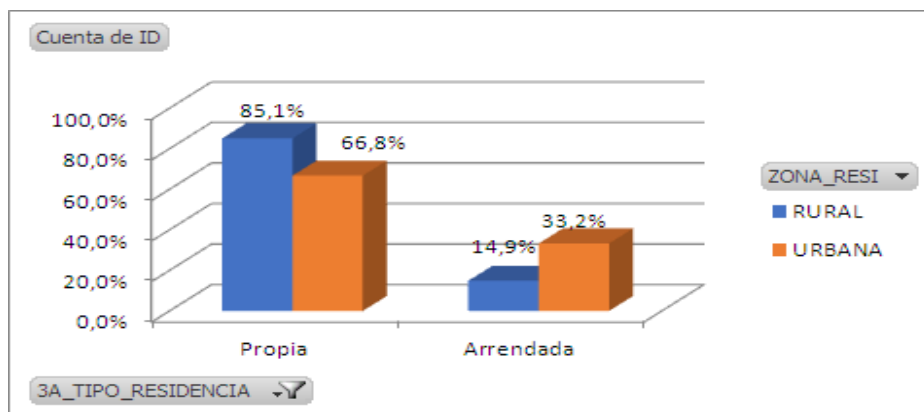


Figura 4

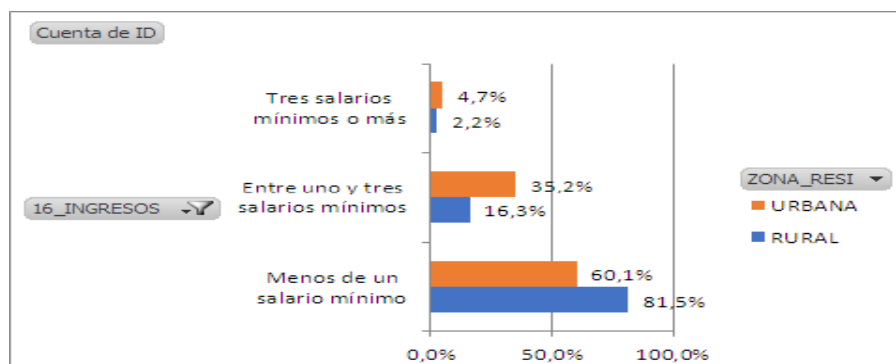


Figura 5

La distribución poblacional por tipo de vivienda tanto propia como arrendada para familias de estudiantes del programa PEAMA tanto de la zona Rural como Urbana muestra que el 85.1% de la población rural y un 66,8 de la población urbana tiene casa propia, mientras el 14,9 de estudiantes rurales y 33,2% de los estudiantes de la zona urbana de alquiler . En lo referente a ingresos se evidencia como el 85.1% de las familias de los estudiantes de la zona rural viven con menos de un salario mínimo mientras que en la zona urbana tienen esta misma condición el 60,1%, seguido del 35,2% de familias de estudiantes urbanos encuestados devengan entre 1 y 3 salarios mínimos que a su vez es más del doble de las familias rurales que devengan este



rango salarial finalmente seguido de 3 salarios mínimos o más, con el 4.7% para familias urbanas y 2.2% de familias rurales.

Expectativas de Ingreso a la Educación Superior

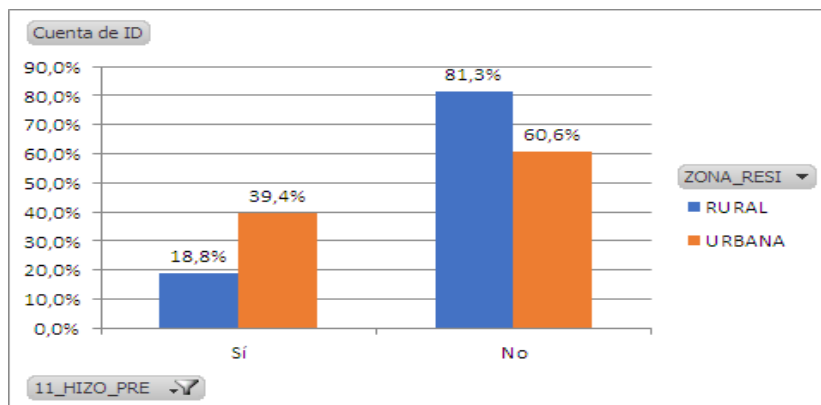
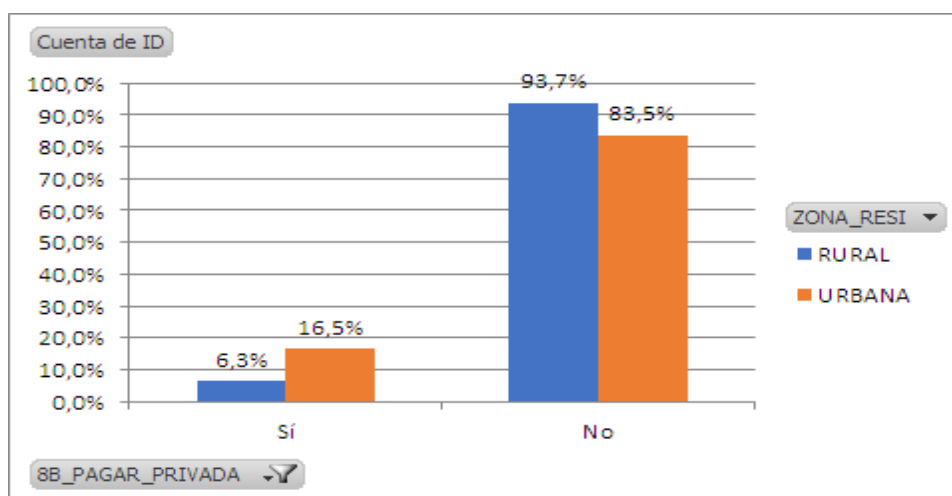


Figura 6

La figura 6 enuncia que el 81,3% de la zona rural no cuenta con estudios pre-universitarios mientras que en la zona urbana el 60,6% cuenta con la misma condición.



Lo anterior contrasta con el 39,4% de los estudiantes de la zona urbana que tienen algún estudio pre-universitario, en la misma línea tan solo el 18,8% de estudiantes rurales cuenta con un estudio previo.

Figura 7

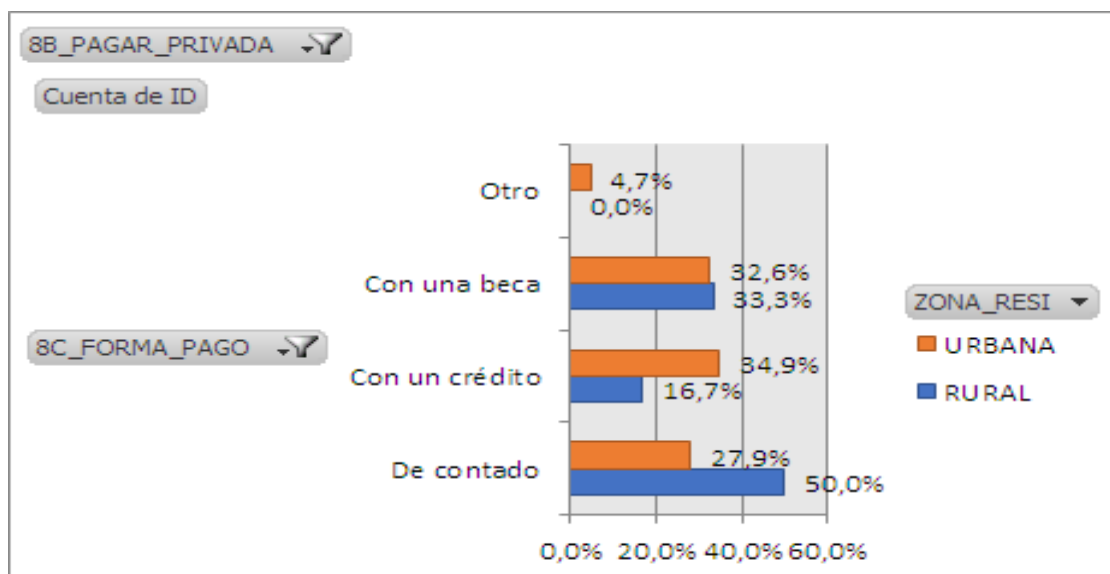


Figura 8

La figura 7 evidencia la dificultad de acceso de la población estudiantil, tanto rural con un 93,7% y urbana con un 83,5% debido a que no cuentan con posibilidad de poder pagar una universidad privada; por otro lado el 16,5% de estudiantes urbanos tendrían la posibilidad de costear una universidad privada y tan solo el 6,3% de la población rural contaría con la posibilidad de pagar la universidad privada. La figura 8 evidencia los medios económicos que posibilitarían el acceso a la educación superior privada de los estudiantes donde hay un punto de inflexión en lo que respecta a las posibilidades de pagar de contado, debido a que tan sólo el 27,9% de la población urbana cuenta con la posibilidad de pagar de contado una universidad privada mientras que el 50% de la población rural cuenta con la posibilidad de realizar el pago de contado. El 34,9% de los estudiantes urbanos solicitarían un crédito mientras el 16,7% de los estudiantes rurales usaría el mismo medio. El porcentaje de estudiantes tanto rurales como urbanos que buscaría acceder a una beca oscila en el 33% y tan solo el 4,7% buscaría una opción adicional.

Nota

1 Esta ponencia es producto de la investigación “Expectativas de acceso a la educación superior. Caso estudiantes del Cesar”, la cual se realiza en el marco de actividades del Semillero de Investigación en Sociología de la Educación (SISE) del departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia sede Bogotá.



2 Estudiante de sociología de la Universidad Nacional de Colombia y miembro del semillero de investigación en sociología de la educación (SISE) del departamento de sociología UN.

3 Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia, coordinador del semillero de investigación en sociología de la educación (SISE) del departamento de sociología UN.

Referencias

Bogliacino, F., Jiménez, L. M., & Reyes G, D. A. (2016). caracterizar y medir la segregación social y escolar en bogotá y la región a partir de las categorías socio-laborales. In *La Estratificación* (pp. 54–67). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Retrieved from <https://bit.ly/2Gc3Ncj>.

Casassus, J. (1989). Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: fundamentos y dimensiones críticas. In *Seminario Interagencial Acerca de la Descentralización y Desconcentración de los Sectores y los Servicios Sociales* (p. 443). Brasilia: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social. Retrieved from <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/29769>

Corica, A. (2012). Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. *Ultima Década*, 20(36), 71–95. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362012000100004>

Dávila León, O., & Ghiardo Soto, F. (2006). De los herederos a los desheredados Juventud, capital escolar y trayectorias de vida. *Temas Sociológicos*, 1(11), 173–220. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2569826>

Germani, G. (1968). *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires: Paidós.

OCDE. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. París: Ministerio de Educación Nacional. Retrieved from <https://bit.ly/346K9qi>.

Rosa Angélica Martínez Téllez. (2014). La institución educativa en la configuración de las expectativas de los alumnos. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales En Investigación Educativa*, 5(8), 1–13. Retrieved from <https://bit.ly/3kP99cw>.

Vivas Reyna, J., & Parra Sandoval, R. (1989). Hacia la municipalización de la educación en Colombia. In *Seminario Interagencial Acerca de la Descentralización y Desconcentración de los Sectores y los Servicios Sociales* (p. 433). Brasilia: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social.



Políticas de acesso e permanência para estudantes indígenas em universidades federais no Pará, Amazônia, Brasil

Flávia Marinho Lisbôa

Resumo

Há sete anos, por meio da Lei 12.711/2012, o Brasil garante cotas nas instituições federais de ensino. A inserção dos alunos vinha acontecendo majoritariamente em cursos de licenciatura, de forma que a presença indígena nas demais áreas de graduação foi um dos últimos passos nessa história entre indígenas e universidades. Diante desse cenário, este trabalho objetiva levantar as políticas de acesso e permanência existentes nas quatro universidades federais no estado do Pará (Ufra, Ufopa, Unifesspa e UFPA), na Amazônia brasileira, e fazer uma reflexão dos efeitos que essas políticas têm gerado às comunidades indígenas às quais os graduandos pertencem, especificamente em uma dessas quatro universidades: a Unifesspa – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. A metodologia utilizada assenta-se tanto na abordagem qualitativa quanto na quantitativa, por meio de levantamento de dados e da avaliação de currículo e também dos conteúdos produzidos no Trabalho de Conclusão de Curso de alunos formados na instituição, buscando evidenciar os diálogos interculturais com vistas na produção de subjetividades resultantes do conflito/negociação entre universidade e graduandos indígenas.

Palavras-chave

Amazônia, Universidade, Indígenas.

Introdução

A democratização da universidade mede-se pelo respeito do princípio da equivalência dos saberes e pelo âmbito das práticas que convoca em configurações inovadoras de sentido. A universidade será democrática se souber usar o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados. (Boaventura de Souza Santos)

Quando lemos sobre indígenas no Ensino Superior, a literatura dá conta de que se trata de uma temática recente e que, de forma localizada, cada instituição tem adotado diferentes formas de garantir acesso e permanência para indígenas no âmbito acadêmico. No Brasil, uma característica dessa relação é que a inserção dos alunos



vinha acontecendo majoritariamente em cursos de licenciatura, de forma que a presença indígena nas demais áreas de graduação foi um dos últimos passos nessa história entre indígenas e universidades, especialmente por meio da Lei 12.711/2012, que garante cotas nas instituições federais de ensino.

Diante desse cenário, esta proposta de trabalho objetiva levantar as políticas de acesso e permanência existentes nas quatro universidades federais no estado do Pará (Ufra, Ufopa, Unifesspa e UFPA), na Amazônia brasileira, e refletir sobre os efeitos que essas políticas têm gerado às comunidades indígenas às quais os graduandos pertencem em uma dessas quatro universidades: a Unifesspa – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, criada em 2013 em desmembramento da Universidade Federal do Pará (UFPA) na política de expansão das universidades do governo Dilma Rouseff.

Fundamentação do problema

Podemos dizer que a educação formal começou a ser ofertada aos indígenas desde o início da colonização por meio dos jesuítas, sendo a igreja, aliás, a face religiosa da colonização, funcionando a religião como um membro desse corpo de aniquilamento físico (por meio das guerras) e simbólico (por meio dos contatos assimilacionistas da igreja) dos indígenas no Brasil. Depois da igreja, temos ainda a experiência de missionários de outros países, os contatos com linguistas e antropólogos, até chegar ao período em que a SPI e a Funai administraram a educação indígena, esta última centrando-se seus programas de formação, a partir de 1972, mais em áreas de técnicas manuais como marcenaria, carpintaria e mecânica.

Souza (2015) dá conta do quão problemática foi essa educação gerenciada por essas instituições tutelares do Estado (SPI e Funai). No trecho abaixo ele desenha a educação implantada pela Funai durante a Ditadura Militar.

Tratava-se de uma educação colonizadora, arrogante, nem mesmo com algum tipo de dosificação do uso da língua na sala de aula. Ministradas em português, as aulas seguiam um modelo de ensino que era o mesmo das grandes cidades brasileiras. Na verdade o currículo era aquele do sul do país, com exemplos que nada tinham a ver com a realidade das crianças indígenas. As mesmas matérias, os mesmos livros didáticos, a intromissão de conceitos etnocentristas e preconceituosos nas aulas de “moral e cívica”. O objetivo dessa “escola” era converter o índio, destribalizá-lo, torna-lo um zumbi espiritual. Tal escola, onde chegou a funcionar, era uma fábrica macabra de caricatura de “civilizados”...(Souza, 2015, p. 83).



Nesse sentido, os princípios que motivam a educação para indígenas, obviamente, não são os mesmos desde a colonização e vem sofrendo mudanças ao longo da história como reflexo de embates entre as frentes governamentais e os movimentos indígenas, bem como órgãos e pesquisadores que encampam lutas em prol dos direitos indígenas. Hoje, os projetos educacionais em diálogo com os desejos indígenas compreendem que a formação desses sujeitos não se movem pelos mesmos objetivos de realização pessoal dos cidadãos não-indígenas, mas, ao contrário, são pautados em demandas coletivas das comunidades, interessadas em instrumentalizar-se para a defesa diante das ameaças e dificuldades para a sobrevivência indígena, nos mais diversos âmbitos.

As políticas educacionais para os povos indígenas no Brasil iniciam com o SPI, passando pela Funai até chegar às políticas para graduar professores e, por fim, as cotas que permitem a entrada mais numerosa de indígenas em outros cursos. Desde 1987 que a mesorregião sudeste paraense conta com a presença da universidade pública federal, a partir da implantação da Universidade Federal do Pará (UFPA), que em 2013 deu origem a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) nessa região, onde a partir de 2010, os indígenas dessa localidade puderam então ingressar numa universidade federal através do Processo Seletivo Especial (PSE), como ação afirmativa para candidatos indígenas acessarem a reserva de duas vagas em cada uma das turmas de graduação.

Logo, a Unifesspa está inserida na fronteira para os povos indígenas no Brasil, a Amazônia, em uma mesorregião composta por 50 aldeamentos de nove etnias diferentes, totalizando cerca de 4.400 indígenas que vivem em permanente relação de conflito com a sociedade nacional, resistindo desde a colonização contra os processos de expansão do capital na região.

Nesse sentido, nos últimos dezoito anos a educação indígena passa então a ser marcada pelas fraturas que os povos originários conseguiram impetrar no Ensino Superior, iniciando pela formação de professores indígenas (via Prolind - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas) e, depois, também em outras áreas do conhecimento com a abertura de cotas e reserva de vagas em graduações de algumas universidades. Porém, a concentração de indígenas no Ensino Superior vinha acontecendo majoritariamente em cursos de licenciatura, por conta do Prolind, de forma que a presença indígena nas demais áreas de graduação foi um dos últimos passos nessa história entre indígenas e universidades, especialmente por meio da Lei 12.711/2012, que garante cotas nas instituições federais de ensino. Por outro lado



o governo federal não tomou nenhuma iniciativa no sentido de estabelecer ações governamentais de longo prazo ou de caráter permanente – aquilo que a vulgata política chama de políticas de Estado – no sentido de fomentar a educação superior de indígenas, ainda que esta seja uma demanda cada dia mais presente no cenário das demandas indígenas. Não há suporte à resolução do principal problema dos estudantes indígenas na universidade: recursos para sua manutenção, esquemas de acompanhamento à sua formação dentro de universidades como tutorias etc., nem tampouco formas de adaptação dos currículos universitários às demandas por conhecimentos surgidas desde as realidades dos povos indígenas em sua vida cotidiana. (Lima, 2012, p. 188)

As dificuldades são tantas e tão profundas para os indígenas se manterem cursando uma graduação que desde a implantação da reserva de vagas, em 2010, até 2016 o número de formandos foi de apenas quatro alunos na Unifesspa, sobre a qual iremos centrar as reflexões dos efeitos da relação com alunos indígenas. Até o fim de 2018 o número de formandos indígenas aumentou para quatorze, mesmo com o Programa Bolsa Permanência implantado em 2013 para garantir subsídios financeiros a esses graduandos. Ainda que em termos proporcionais esse aumento signifique uma elevação de 250%, o número de partida (quatro formandos) era tão baixo que ainda não é um resultado satisfatório, ainda mais considerando o número total de indígenas na região que poderiam estar inseridos nas graduações da universidade.

Metodologia

A metodologia utilizada assenta-se tanto na abordagem qualitativa quanto na quantitativa, por meio de levantamento dos Trabalhos de Conclusão de Cursos dos indígenas formados na Unifesspa e da avaliação dos conteúdos produzidos nessas pesquisas, bem como dos currículos de alguns cursos entre os mais procurados por esses alunos.

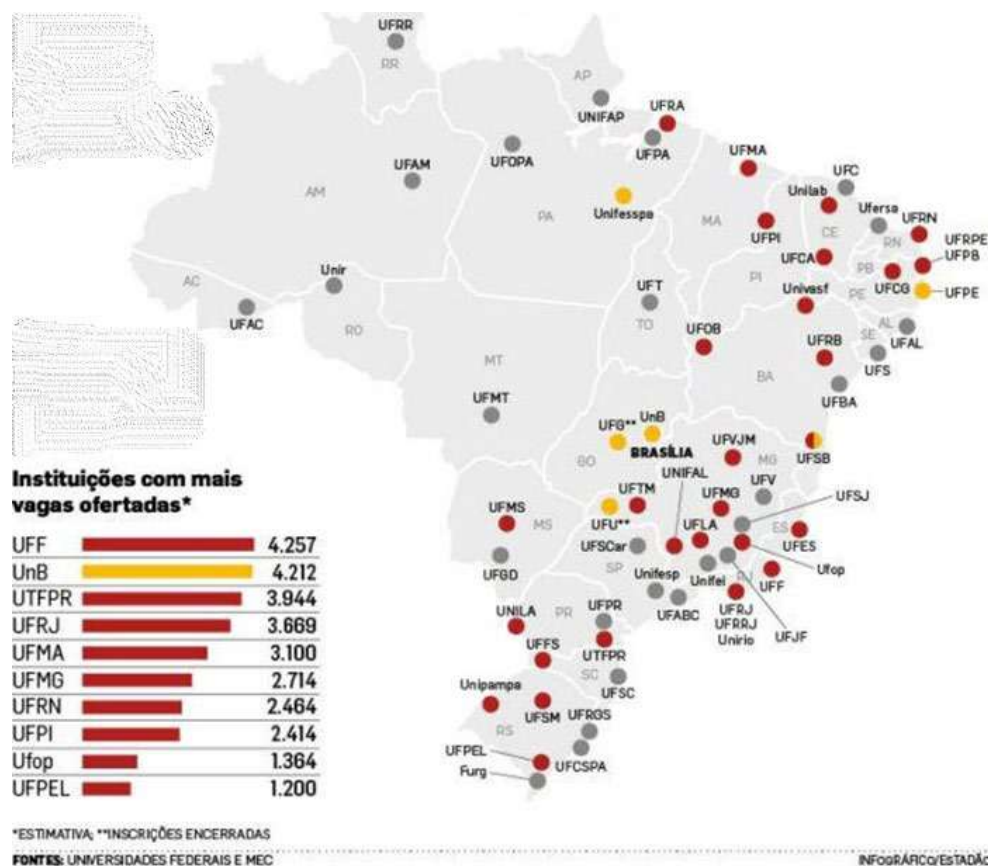
Nessa conjuntura, buscamos os efeitos epistemológicos dessa relação, evidenciando, por um lado, o impacto da graduação para as comunidades indígenas e, por outro lado, quais as fissuras possibilitadas na Unifesspa em função da presença indígena, buscando, nesse cruzamento, evidenciar os diálogos interculturais com vistas na produção de subjetividades resultantes do conflito/negociação entre universidade e graduandos indígenas.

Resultados e discussão

A Amazônia não conta com muitas universidades para que os povos indígenas dessa região possam se beneficiar das políticas de cotas e outras voltadas para garantir



minimamente o acesso de indígenas no Ensino Superior. Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte dos estados do Mato Grosso e Maranhão compõem a Amazônia brasileira e, juntos, esses estados somam apenas doze



universidades federais. E se fôssemos fazer essa conta antes do recente plano de expansão das universidades federais seria ainda menor o número de IES nessa região, considerando que a região amazônica foi beneficiada com a criação de duas novas universidades federais: em 2009 a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e, em 2013, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Figura 1: Localização das Universidades Federais no Brasil.
 Fonte: <https://bit.ly/30bvgCf>

Apesar de sediar uma das universidades mais antigas do país (a UFAM, criada em 1909), a região amazônica ficou estagnada em investimentos na Educação Superior, de forma que, para termos uma noção do quanto esse número de universidades na região é limitado, apenas um estado brasileiro possui quase o mesmo número de universidades federais que todos os estados da Amazônia juntos somam, como é o caso de Minas Gerais com onze universidades federais em seu território.



Dessas universidades na Amazônia, destacamos as quatro universidades do estado do Pará:

1. UFRA - A Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) foi criada sucedendo a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP), criada em 1951 como Escola de Agronomia da Amazônia (EAA), que, por sua vez, surgiu para funcionar anexa ao Instituto Agrônomo do Norte, criado em 1939;
2. UFPA – A Universidade Federal do Pará foi criada em 2 de julho de 1957 pelo decreto 3.191. No Pará foi pioneira na oferta de ação afirmativa para indígenas, ofertando a partir de 2010 o Processo Seletivo Especial para e também reserva de duas vagas em cada curso para os povos originários;
3. UFOPA - A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) foi criada pela Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009 como parte do programa de expansão das universidades federais. A criação se deu pela incorporação dos campi e unidades da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA);
4. UNIFESSPA - No dia 6 de junho de 2013, pela Lei Federal n.º 12.824, de 5 de junho de 2013, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) foi criada a partir da estrutura da Universidade Federal do Pará (UFPA), com área de abrangência que envolve os 39 municípios da mesorregião do Sudeste paraense.

As quatro universidades paraenses possuem políticas de acesso semelhantes, porém com ações de permanência diferentes uma das outras, além de lidarem com perfis divergentes de povos indígenas seja em questões territoriais, linguísticas, históricos de contato com a sociedade nacional e situações político-econômicas em relações com o capital. Nesse recorte do estado do Pará, destacamos a seguir resumidamente como as quatro universidades federais (UFRA, UFPA, UFOPA e UNIFESSPA) se diferenciam em relação ao tratamento dado à inserção e permanência indígena no Ensino Superior, desde a existência de cotas até a disponibilidade (ou não) de processos seletivos diferenciados, formatação diferenciada do currículo e atendimento especializado aos graduandos.

Políticas de acesso e permanência nas universidades federais paraenses

Na UFRA, até o momento, não há qualquer ação afirmativa interna voltada para a inserção de indígenas, aplicando apenas a “lei de cotas”, Lei nº 12. 711/2012 como as



demais universidades federais. Os processos seletivos de acesso à instituição não possuem processos seletivos especiais para indígenas e quilombolas (diferentemente das outras três Instituições de ensino superior paraenses), mas vem anunciando desde o fim de 2018 que pretende adotar um Processo Seletivo Especial para indígenas e quilombolas. Diferentemente, as demais universidades federais do estado já adotaram ações afirmativas desde 2009 tanto na reserva de vagas para alunos indígenas quanto na adoção de um processo seletivo específico para essas pessoas.

A UFPA, a universidade mais antiga do Pará, adicionou (desde 2009) duas vagas em todos os cursos de graduação para candidatos indígenas. A seleção desses alunos ocorre em duas etapas: Redação em Língua Portuguesa e Entrevista, sendo que nessa última o candidato é avaliado com análise do Histórico Escolar do Ensino Médio (ou declaração de conclusão do Ensino Médio, devidamente acompanhada do Boletim com as notas em cada disciplina) e da Declaração de Pertencimento étnico, conforme previsto na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Na UFOPA a seleção de alunos indígenas é feita pelo Processo Seletivo Especial Indígena, o qual também se constitui por duas fases: Redação em Língua Portuguesa e Entrevista, oferecendo, especificamente para indígenas, de uma a duas vagas por curso de graduação. Além disso, por meio da Resolução 194 de abril de 2017, a instituição iniciou a implantação de uma estrutura curricular diferenciada dos tradicionais cursos de graduação, que é a Formação Básica Indígena com duração de dois semestres, onde os alunos provenientes do Processo Seletivo Especial Indígena passam por uma formação inicial em Ensino Superior.

Também na UNIFESSPA os alunos indígenas acessam a instituição por meio do Processo Seletivo Especial, absorvendo a mesma ação afirmativa da UFPA de onde a UNIFESSPA se originou por desmembramento em 2013, acrescentando duas vagas em todos os cursos de graduação exclusivamente para indígenas. A instituição já ofertou um curso de “nivelamento” para alunos indígenas, em 2015, mas teve um curto tempo de duração e, a partir de 2017, os alunos passaram a contar com a monitoria para lidar com as dificuldades que surgirem nas disciplinas das graduações que cursam, apesar de ter pouca adesão. Para dirimir demandas dos alunos indígenas e de outros grupos específicos dentro da universidade, como quilombolas, foi aprovada na instituição, em abril de 2018, a criação do Nuade - Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, que se divide em três coordenadorias e uma delas é a Coordenadoria de



Questões Étnico-Raciais, onde se destinam as demandas referentes aos alunos indígenas.

No próximo tópico, enfocaremos nas especificidades da relação entre a universidade e os graduandos indígenas, evidenciando como acontece a subjetivação da UNIFESSPA em função da presença de sujeitos indígenas e como essa formação tem afetado os formandos e suas comunidades indígenas por meio da análise do que têm produzido no Trabalho de Conclusão de Curso.

Diálogos interculturais: Produção de subjetividades no conflito/negociação entre UNIFESSPA e graduandos indígenas

Diante disso, fizemos abaixo um levantamento de ações do que entendemos se encaixar nessa perspectiva e que afetaram os graduandos indígenas na Unifesspa, que podem ser apontadas como as conquistas alcançadas nos últimos anos pelos indígenas locais:

- A partir de 2009, a UFPA (em todos os seus campi, inclusive no campus de Marabá, que está próximo das aldeias Gavião) passa a realizar o Processo Seletivo Especial (PSE) para indígenas;
- Concomitantemente ao PSE, a Resolução N°. 3.689/2009 , acrescenta em todos os cursos da UFPA duas vagas para alunos indígenas às vagas já existentes: “Aprova a reserva de vagas a indígenas nos cursos de graduação da UFPA”. O Art. 1º da resolução garante que “Fica aprovada a reserva de duas vagas, por acréscimo, nos cursos de graduação da UFPA a indígenas, via seleção diferenciada”;
- Desde que a Unifesspa foi criada (em 2013), em desmembramento da UFPA, a instituição mantém todas as políticas da UFPA citadas anteriormente e também mantém a Divisão de Assistência Estudantil (DAIE), um departamento ligado à Pró- Reitoria de Extensão (PROEX) que, além de outras atribuições, pensa ações de inclusão e permanência dos alunos indígenas na universidade, assim como estudantes quilombolas e do campo;
- Como resultado de uma luta em âmbito nacional, foi implantada a Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que trata das cotas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Em seu Art. 3º, diz que: “Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por



autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”;

- Em 9 de maio de 2013 foi criado o Programa Bolsa Permanência pela Portaria Nº 389 do Ministério da Educação, conferindo à indígenas e quilombolas um valor diferenciado (R\$ 900,00) considerando as peculiaridades para esses alunos se manterem cursando uma graduação. Tanto alunos como a DAIE apontam a Bolsa Permanência como um fator imprescindível para a permanência desses alunos na universidade;
- Em 2015 foi ofertado aos alunos indígenas o Programa de Nivelamento Indígena, uma espécie de monitoria para ajudar esses alunos com dificuldades nas disciplinas nos seus respectivos cursos, tendo o objetivo então de dar condições para que os alunos não desistissem da graduação por não conseguirem acompanhar o ritmo e a forma como os conhecimentos eram tratados;
- Com esse mesmo intuito, desde 2017 é disponibilizada aos indígenas o Programa de Monitoria Indígena para ajudar nas dificuldades com as disciplinas da graduação. O programa foi reformulado e substituído em 2018 pelo Programa de Apoio ao Indígena (PAIND), que consiste na disponibilização de “apoiadores” bolsistas e não bolsista para apoio pedagógico dos estudantes indígenas.
- Em 12 de abril de 2018 foi aprovada no Conselho Superior da Unifesspa a criação do Núcleo de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (Nuade), que se divide em três coordenadorias e uma delas, a Coordenadoria de Questões Étnico-Raciais, para onde se destinará as demandas referentes aos alunos indígenas.

Compreendemos essas ocorrências como reflexo das mudanças sucedidas no cenário internacional sobre a mesorregião sudeste do Pará, como um espaço suscetível a reconfiguração em âmbito mundial em função do reordenamento da ordem capitalista, fazendo com que entidades financeiras multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) passassem a influenciar as políticas sobre o Ensino Superior para indígenas na América Latina.



Atrelado a isso, destaca-se também a importância das cobranças por parte dos povos indígenas locais para acesso ao Ensino Superior, que foram dar frutos a partir de 2010 como resultado dessas produções de subjetividades do movimento indígena, apenas possível de ser enunciado nesse momento pelas condições de possibilidades históricas surgidas naquele momento, conforme expressamos no parágrafo anterior.

Apesar de haver lacunas nas políticas afirmativas da instituição, é importante ressaltar que a Unifesspa tem apenas cinco anos de existência e que, ainda assim, a mesma tem demonstrado esforço em promover diversos eventos e ações como espaço de reflexão sobre a condição indígena na universidade. Isso evidencia a preocupação da nova instituição com os sujeitos indígenas, no sentido de buscar refletir sobre formas que melhor atendam os graduandos em questão, ainda que essas reflexões não tenham se concretizado no mesmo passo em políticas institucionais para a concretude das vivências desses alunos no seu cotidiano acadêmico.

Nessa relação institucional com os indígenas, a Unifesspa se vê obrigada a dialogar com esses sujeitos que sempre rodeavam a instituição e não conseguiam entrar, flexibilizando suas estruturas, ainda que de formas aquém do necessário para garantir a permanência desses estudantes indígenas. A seguir apresentamos como essa negociação entre a universidade e os indígenas está materializada no currículo e nos TCCs.

Currículo

Uma amostra de que a Unifesspa expressa o reconhecimento do indígena como interlocutor é a presença desses acenando em currículos de alguns cursos, como de Agronomia, na disciplina de Botânica, em que aparece na ementa o ponto “Descrição e identificação de plantas pela nossa sociedade e por povos e comunidades tradicionais (agricultores familiares; **indígenas**; quilombolas; ribeirinhos, entre outros)”, e na de Zoologia que leva como um dos temas a ser trabalhados “Etnozoologia: a fauna e os saberes a ela associados por povos e comunidades tradicionais (povos **indígenas**; quilombolas; ribeirinhos; entre outros)”. Na ementa da disciplina Ecologia também há essa atenção aos conhecimentos dos povos tradicionais: “Definições de etnoecologia: a ecologia em contextos de **povos e comunidades tradicionais**”.

Para nós, isso é uma demonstração de que os conhecimentos indígenas fraturaram a academia, passando a compor suas práticas discursivas. Trata-se de um aceno de que os enunciados indígenas começam a rachar as estruturas curriculares da instituição,



possibilitando vez à enunciabilidade indígena e com autoridade científica, dentro da universidade.

E isso, obviamente, é reflexo das políticas de inserção para os povos originários no espaço acadêmico. Agora, eles estão dentro do moinho de construção do conhecimento e estão na condição de quem também produz a força que move essa arquitetura. Hoje nas graduações, mas amanhã também com mais força nas pesquisas de pós-graduação, como fruto do fortalecimento das cobranças para inserção diferenciada também em mestrados e doutorados nas universidades públicas.

E se ao fim dos cursos de graduação os indígenas precisam obrigatoriamente produzir um trabalho científico, chama-nos a atenção o poder enunciativo desse sujeito que vê nessa produção uma possibilidade de fissura para conferir visibilidade à cosmogonia de seu povo. O TCC do aluno indígena que toma os saberes do seu povo tem esse potencial. A ciência que sempre gozou de *status* isolado diante dos demais saberes não se vê então sem condição de impedir que esse conhecimento ganhe o *status* de verdade científica, especialmente quando lembramos que o mesmo passou pelos rituais de aprovação, por uma banca examinadora, o ritual de passagem acadêmico para dizer o que é ou não científico, logo, verdade. Nesse sentido, também reflete Neves (2017[no prelo]).

A presença dos negros e depois dos povos indígenas nas universidades começou a desalojar alguns redutos de poder instituídos no Estado brasileiro. Ainda que num processo muito inicial, os próprios indígenas que chegaram à conclusão de cursos superiores e mesmo na pós-graduação, começam a se autorizar como enunciadores de sua própria história e a contestar o lugar dos pesquisadores. Não se trata, no entanto, de um processo pacífico, ao contrário, há uma grande resistência de setores ditos mais tradicionais e conservadores da sociedade brasileira...[No prelo]

Diante disso, não podemos deixar de destacar a importância do diálogo da formação de modelos diferenciados para a educação indígena com a Interculturalidade (Walsh, 2014), considerando os encaminhamentos dos movimentos educacionais indígenas demandarem cada vez com mais ênfase a equidade epistêmica, pela garantia da construção de um pensamento pautado não hegemonicamente no conhecimento europeu, mas também no conhecimento milenarmente construído pelas sociedades indígenas.

Nisso tudo, ratifica-se a importância desses movimentos capilares para um processo muito maior que é o de problematizar as relações étnicas, “raciais”, na hierarquização



do conhecimento. Um ponto comum onde se cruzam os autores decoloniais está na crítica ao que se estabeleceu como “centro” a partir do processo de produção do conhecimento científico assentado numa racionalidade monocultural, responsável por estabelecer as normatizações de padrões nos países europeus, passando, com a colonização, a ser reproduzidas em outras regiões do mundo, de forma que, “de acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus” (Quijano, 2005, p. 122).

Trabalho de Conclusão de Curso

No passo dessas reflexões do tópico anterior, entendemos a importância de tratar dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos indígenas egressos, quantificando e avaliando as temáticas tratadas a fim de refletirmos sobre a forma como os trabalhos materializam as cosmologias das comunidades a que os alunos pertencem, suas especificidades enquanto povo de bases epistemológicas outra, como reflete Urquiza (2016):

As demandas dos povos indígenas por ensino superior refletem, claramente, as contingências da experiência histórica vivida. Buscam fortalecer os seus conhecimentos tradicionais, sua história e língua e, ao mesmo tempo, o necessário domínio dos assim denominados conhecimentos universais, considerados necessários para uma melhor inserção no entorno regional, e relevante para os seus projetos de autonomia.

O risco é que as Universidades, em seus projetos de ensino superior para os povos indígenas, sigam passando ao largo dos processos mais amplos de busca de autonomia das populações indígenas e centrem sua preocupação apenas em permitir o acesso desses sujeitos aos seus ambientes acadêmicos (p. 11).

Consideramos que o conteúdo abordado no TCC é então uma forma de verificar como tem se dado essa produção de conhecimento, enquanto casos em que é dada visibilidade/enunciabilidade acadêmica a um conhecimento indígena ou, ainda, tentar fazer um diálogo entre as duas bases epistemológicas (a ocidental e a indígena), quando possível.

Dos quatorze alunos que concluíram o curso até o fim de 2018, apenas dois TCC não versam sobre uma problemática específica para os povos indígenas e cinco, do curso de Pedagogia, não puderam ser verificados porque a faculdade não tinha qualquer registro sobre o TCC defendido das alunas formadas, impossibilitando-nos de verificar o tema que foi pesquisado. Ou seja, nessa busca tivemos conhecimento de sete temas de TCC envolvidos com as questões de direitos e identidades indígenas.



CURSO	TEMÁTICA INDÍGENA	TEMÁTICA NÃO-INDÍGENA	SEM INFORMAÇÃO
DIREITO	1	1	
CIÊNCIAS SOCIAIS	2		
PEDAGOGIA			5
GEOGRAFIA	2		
ENG. DE MINAS E MEIO AMBIENTE	1		
AGRONOMIA	1	1	

*Tabela 1. Produção de TCC de alunos indígenas por curso
Nota: Extraída de Lisboa (2019)*

Esse levantamento reforça-nos a premissa de que os alunos indígenas adentram a universidade com o intuito de fortalecer suas existências, seja refletindo sobre sua cultura ou sobre problemáticas que envolvem seus direitos e vida, conforme destacou Urquiza (2016).

Por outro lado, apesar de materializar pelo enunciado a preocupação desses alunos com suas comunidades, o TCC não é o principal ganho da vivência acadêmica dos alunos, mas especialmente o que o título de graduação os possibilita, que é atuar em áreas com impacto sociopolítico, como a educação de suas crianças ou viabilidade de implantação de projetos de produção e processos econômicos e culturais, por exemplo.

Além de autorizar esses sujeitos a circularem por espaços de decisão munidos dos conhecimentos técnicos nas mais diversas áreas e de linguagem, necessários para os enfrentamentos jurídicos, políticos em reuniões/mesas de negociação com grandes empresas e governos, por exemplo, conforme reforça a candidata indígena à co-presidência do Brasil nas últimas eleições Sônia Guajajara: “o índio não é só aquele que está lá no mato. Hoje nós ocupamos todos os espaços possíveis dentro da sociedade e estamos buscando agora fortalecer a nossa inserção dentro da política partidária”.

Ou seja, o verdadeiro poder não está apenas na produção enunciativa do TCC, mas no saber-poder circular pelas esferas decisórias que o diploma garante, fazendo-se assim a presença indígena circular os espaços onde foram historicamente apagados e silenciados, materializando tensões na linha de subjetivação do dispositivo.



Reflexões finais

Desde o início dos anos 2000, a universidade brasileira vem passando por um rearranjo histórico dos sujeitos que a compõem, inserindo outras tonalidades de corpos e epistemes, “ainda que seja apenas pela presença nas salas de aula e não nos currículos historicamente monoculturais e eurocêntricos (...) nas universidades,” (Santos, 2017 [no prelo]). Apesar dos números de indígenas nas universidades serem ainda muito baixos, não deixam de representar um momento extremamente significativo para a história dos povos originários, considerando que antes disso a presença desses sujeitos e sujeitas era inexistente na academia. Tais ganhos estão longe de nos levar a um contentamento (visto que qualquer ganho em comparação ao “nada” é significativo), mas, ao contrário, nos faz vislumbrar o longo e tenso caminho que precisamos percorrer.

Por outro lado, os poucos que adentraram o ensino superior, de forma mais expressiva nessas últimas duas décadas, já foi o suficiente para provocar fissuras na estrutura das universidades, por meio de mudanças curriculares, administrativas e, ainda, expressando seus saberes nas produções científicas acadêmicas. Isso pode parecer pouco em números, mas em reflexos simbólicos é extremamente significativo, especialmente por demonstrar que a permanente posição de resistência dos povos indígenas nas lutas com a sociedade brasileira tem sido levada também para o âmbito acadêmico e, nisso, a resistência, eles têm muito o que nos ensinar.

Referências bibliográficas

- Lima, A. C. S. (2012). A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo. *Revista História Hoje* 1.2188.
- LISBÔA, F. M. Língua como linha de força do dispositivo colonial: os Gavião entre a aldeia e a universidade (Tese). Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, 2019.
- Neves, I. Etnicidades e dispositivo colonial: patrimônio cultural indígena em Belém do Pará. *Anais do DCIMA*. 2017 [No Prelo].
- Quijano, A. (2005). *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Santos, B. S. (1989). Da ideia de Universidade à universidade de ideias. *Revista crítica de Ciências Sociais*. Nº 27/28.
- Santos, L. A evasão indígena no Ensino Superior: Um estudo do caso do povo Gavião da Terra Indígena. Dissertação. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2016.



Urquiza, A. H. A. (2016). Indígenas na Educação Superior e Possibilidades de Diálogo Intercultural: a experiência do Programa Rede de Saberes – MS/Brasil . Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades – UNNE ISSN 1853-1393.8, p. 1-152.

Walsh, C. (2014). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Disponible em: <https://bit.ly/36brQmx>. Acceso em: 16 de Setembro de 2018.



Comunidades tradicionais da Amazônia paraense e papel da universidade: Sentidos e significados construídos nos diálogos com as práticas socioculturais

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

As comunidades tradicionais localizadas na Amazônia paraense ainda possuem uma visibilidade incipiente no cenário acadêmico. Os projetos voltados para essas comunidades podem levar a práticas socioculturais diversas que circulam nos contextos de identidades híbridas, já que são quilombolas e ribeirinhos. Tais singularidades suscitadas nas IES possibilidades de investigação que recebem ou são tripé acadêmico. Foi nesse direcionamento e ancorados na Decolonialidade que desenvolvemos uma pesquisa em duas comunidades quilombolas, na ilha de Maracujá, no Baixo Acara, Pará-Brasil. O objetivo foi analisar como os sujeitos construíram os sentidos e os significados para as práticas socioculturais durante as situações de uso da leitura, oralidade e escrita. Como diferentes etapas da pesquisa cotejaram estudos de linguagem (KLEIMAN, 2006; SOARES, 2016), educação (GUSMÃO, 1997; LARROSA, 2002) e antropologia (WALSH, 2014). Estes diálogos se estabelecem na escuta para os moradores mais antigos, documentos, crianças e pais, para favorecer uma discussão, uma trajetória de constituição quilombola; oficina de memória; minicursos para docentes e pais e acompanhamento de aulas. Os resultados preliminares mostram que uma formação continuada precisa criar condições para que as histórias das comunidades, as práticas socioculturais e o escuta afetante dialoguem com os conhecimentos ensinados na escola. A universidade exerce naquelas comunidades de papel articuladoras das interlocuções que podem ser substituídas por indivíduos, uma vez que as aprendizagens são potencializadas, quando crianças.

Palavras-chave

Comunidades tradicionais. Leitura. Escrita. Oralidade. Decolonialidade.

Introdução: Inquietações iniciais e acolhimento

Ao discutirmos a respeito da relevância da linguagem nas comunidades ribeirinho-quilombolas procuramos nos pautar na cultura enquanto modos de vida (Williams, 1977), posto que os sujeitos estabelecem sentidos e significados levando em consideração as aproximações e distanciamentos com os usos que precisam fazer em prol das suas aprendizagens. Assim, optamos por analisar como os docentes



estabelecem relações com as práticas de leitura, escrita e oralidade a partir de uma proposta de trabalho que envolveu diferentes gêneros discursivos e estratégias de contação de história e de mediação de leitura.

As leituras e as experiências com aspectos da cultura nos diálogos com autores do campo das Letras como Street (2007) que discute o letramento, ou seja, os significados que a escrita assume nas diferentes culturas permeados pelas relações de poder, ideologia, assim como as formas de ensinar pode valorizar ou não as trajetórias dos sujeitos fizeram-nos aprofundar os estudos em uma pesquisa que estabelecesse, então, uma tríade oralidade, leitura e escrita trazendo para discussão os campos da Antropologia, Educação e Letras.

O objetivo geral foi cartografar os sentidos e significados atribuídos pelos docentes às práticas de leitura e escrita na relação com as narrativas sobre a trajetória das comunidades e a literatura. O problema de pesquisa residiu na proposta de um trabalho com práticas de letramento envolvendo a tríade: oralidade, leitura e escrita em comunidades quilombolas trazem sentidos e significados que favorecem o trabalho com as construções de identidades docentes mais engajadas com as práticas interculturais que valorizem as trajetórias das comunidades.

Para a geração dos dados, desenvolvemos atividades de outubro de 2018 a fevereiro de 2019, na ilha do Maracujá, Baixo Acará (Pará), envolvendo as comunidades de Santa Quitéria e Itacoãzinho. Procuramos mobilizar os estudos desenvolvidos por Geertz (2012) e Costa (2014) considerando que as narrativas a respeito das trajetórias de existências das comunidades poderiam ser objetos de ensino pelos docentes dos Anos Iniciais.

Por conta disso, entrevistamos moradores das comunidades a respeito da trajetória do quilombo, acompanhamos as aulas dos docentes e desenvolvemos atividades que envolviam as narrativas coletadas nas comunidades, a literatura Clássica e Literatura de Expressão Amazônica, por meio de minicursos para os docentes, pais/responsáveis e atividades com as crianças pautando-nos nas práticas socioculturais e suas potencialidades no processo de ensino/aprendizagem a partir de uma perspectiva Decolonial que visibilizando não apenas suas formas de lidar com os conteúdos curriculares, mas também como os docentes criavam condições de re(exis)tência articulando textos clássicos com os de tradição oral.



Diálogos com os estudiosos: Rio, memórias e livros

A pesquisa se deteve em três dimensões do trabalho com as comunidades, a saber: Formação docente, processo de ensino e aprendizagem dos alunos, além das representações que os moradores faziam das práticas escolares. Entretanto, para este artigo selecionamos os aspectos concernentes à formação docente considerando a relevância de inserção das narrativas que mostrassem as trajetórias das comunidades e aspectos da literatura no processo de alfabetização e letramento. Apostamos no “trabalho a tradição e cultura orais, suas manifestações e conhecimentos destas que têm, na primazia da linguagem oral, a manutenção e transmissão daquelas”, como defende (Gonçalves, 2013: 8), mostrando as relações de pertencimentos com saberes mais globais que poderiam contribuir com as aprendizagem dos alunos.

Para tanto, mobilizamos os estudos de Menegassi (2010) que assumem a leitura enquanto “processo, ou seja, constituída de etapas que exigem um trabalho de construção de significado do texto por parte do leitor. O significado é aquele demarcado no texto e o aluno é responsável por buscá-lo, visando à produção de sentidos para aquilo que lê, que são produzidos a partir de suas relações sócio-histórico-ideológicas com o texto”. E nesta relação dialógica que os sujeitos se projetam e ou se invisibilizam durante as interações pedagógico propostas pelos docentes e pela pesquisadora.

Nesse sentido, o letramento ideológico (Kleiman, 2006) que convoca o trabalho com a linguagem nas diferentes dimensões que atravessam as práticas sociais nos ajudou a alicerçar os minicursos desenvolvidos com os docentes envolvendo práticas de leitura e escrita mais situadas. Para isso, procuramos nos apoiar nas práticas de letramento levando em consideração as relações (poder, ideologia, afeto, etc.) que atravessam os sujeitos durante as interações, inclusive, as pedagógicas, tendo em vista que para Street (2006: 2) “[...] Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos”.

Catherine Walsh (2005) nos possibilitou compreender aspectos concernentes à Colonialidade do SER que se mostraram ao longo da investigação, pois ao termos contato com as narrativas dos moradores a respeito dos seus ancestrais e suas dinâmicas em relação ao trabalho da escola, dos projetos das universidades parceiras, muitos ainda se mostram resistentes à emancipação. As refutações da identidade quilombola não se limitam à pigmentação, mas se ampliam às atitudes, posto que muitos narraram que há uma negação desta origem em diferentes instâncias comunicativas para além da ilha. Isso tem provocado reações que mobilizam os moradores: “*Eu já ouvi*



dizer que a outra comunidade que está se formando, vai ter que se assumir quilombola. Quem sabe que terá direito, mas não tiro o direito de quem tem e nem assume a gente por aí, só quando é bom" (Benedita, mãe de aluna, moradora de Itacoãzinho). Isso mostra as dissonâncias existentes no uso institucional da identidade quilombola ainda atrelada aos benefícios que ela poderá fornecer, deslocando-se do reconhecendo às lutas que tiveram para legitimação do território e da identidade.

Isso nos indicia a relevância que os docentes possuem naqueles contextos de maneira a convocarem projetos das IES que possam ajuda-los neste processo identitário. Eles são o que Kleiman (2006) denomina de Agente de letramento, posto que criam situações de aprendizagens mais coletivas de modo a favorecer a construção de sentidos e significados à tríade: oralidade, leitura e escrita pautadas, por exemplo, nas narrativas que valorizam e ampliam as trajetórias das comunidades. Tais encaminhamentos se aproximam também ao que Larrosa (2002) trata de saber da experiência, considerando os sujeitos não têm apenas acesso aos aspectos de funcionamento da linguagem, mas a utilizam em prol de projetos do dizer que os valorizam enquanto sujeitos ribeirinhos, quilombolas, com saberes e fazeres diversos e dignos de socialização nas diferentes esferas comunicativas.

É nessa busca que os docentes evidenciam a relevância do outro (alunos/alunas e comunidades como um todo) em suas trajetórias profissionais e de vida. Eles potencializam o dialogismo considerando que a "interação é fundamental na vida social. Ela é determinante na construção das identidades discursivas e situadas, que decorrem das orientações momentâneas, locais, circunstanciais, passo a passo, dos participantes ao discurso do outro". (Kleiman, 2007:9). Portanto, mesmo os moradores não se dando conta em sua maioria de que os espaços das comunidades são espaços de aprendizagem e de saberes, os docentes reconhecem e agem em prol disso.



Por esta razão, uma das propostas de trabalho dos minicursos ofertados aos docentes foi articular a mediação de leitura e a contação de histórias enquanto estratégias de trabalho com as dimensões dos textos diversos (literários e de detidos nas trajetórias das comunidades). Dessa forma, a mediação de leitura precisa ser, segundo Barbosa & Barbosa (2013: 11) “um ato de fazer com que as palavras, os textos circulantes na sociedade, os contos, os romances, os poemas, as palavras reunidas de maneira ética e estética numa obra, passem a fazer parte da experiência de vida do aluno”.



Fontes: acervo da pesquisa (outubro a dezembro de 2018)

Em direção similar, a Contação de histórias “contribui para a mediação do conhecimento de maneira mais prazerosa e efetiva. Tomar contato com palavras, sons e imagens ativa



a imaginação e auxilia na ampliação do vocabulário e no desenvolvimento da competência linguística” (Santos & Silva, 2016: 21). Ela favorece bastante a alteridade tratada em Bakhtin (1997), pois muitos interferem e se colocam nas narrativas inserindo suas versões, performances e saberes ampliando o repertório nos diferentes públicos (crianças, docentes, gestores, responsáveis, etc.) com os quais trabalhamos. Por conta disso, o trabalho foi desenvolvido utilizando livros do acervo que levamos inicialmente e do acervo adquirido pela escola no decorrer da pesquisa junto à secretaria de Educação do município.

Percurso metodológico: Lutas e potencialidades articuladas

Durante a pesquisa de campo, de outubro de 2018 a janeiro de 2019, acompanhar, dar o tempo de escuta e de proposições nos ajudaram a ajustar os aspectos mais relevantes no trabalho com os docentes, via minicursos e assessoramento às turmas.

A metodologia utilizada se pautou nos estudos de Geertz (2012), quando discute que há um teia de significados que são construídos nas relações estabelecidas com os outros e com as espaços. Os sujeitos foram docentes que atuam em uma ilha que congrega duas comunidades quilombolas (Santa Quitéria e Itacoãozinho), no Baixo-Acará (Amazônia paraense). Todos e todas são concursados. Apenas uma reside na ilha, pois a maioria reside em Belém e procuravam parcerias junto às universidades e ONCs que os ajudassem a ampliar a valorização da identidade quilombola, as suas condições de formação profissional.

As comunidades se identificam mais como ribeirinhos, em especial, as crianças e jovens. As motivações para isso são diversas, principalmente, pelos índices elevados de preconceitos a que são submetidos durante as travessias para Belém. Por isso, a relevância de discutirmos as relações entre Educação, Antropologia e Letras pautando-nos em uma perspectiva intercultural (Candau, 2012).



É importante considerar que a maioria dos alunos mora em locais cujas dificuldades de acesso são inúmeras, por isso, os barqueiros são distribuídos por setores. Os barcos são lentos pelas condições estruturais características dos transportes na nossa região. A única lancha é a ofertada pelo governo federal demonstrou vários problemas de manutenção ao longo da pesquisa. Isso ocasionou ajustes nos roteiros de outros barqueiros ou intervenção de funcionários da escola que possuíam transportes e levavam os alunos, quando era possível.





Fontes: acervo da pesquisa (outubro a dezembro de 2018)

A Calha era um espaço pouco visitado, tanto pelos moradores em geral, quanto pelos funcionários da escola. Algumas atividades mais pontuais eram proporcionadas pelos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental que trabalhavam no turno da tarde. Os alunos que integravam o turno selecionado para investigação quase não visitavam o espaço, nem promovidas pelos docentes, nem por curiosidade ou tentativas de lazer, como outros o faziam.

A diversidade de linguagem existente nos contextos da escola e das comunidades precisam ser tratados nos polos das experiências, dos saberes científicos e construções das subjetividades dos alunos, afetos, “sensibilidades de mundo” (Mignolo, 2017), ao se



projetarem para si e diante do olhar para o outro. Assim, a alteridade e o Ato responsável (Bakhtin, 1997; 2010) assumiram papéis importantes para compreendermos aspectos como a negação da identidade quilombola, ainda no início do processo de escolarização, ou o inverso dependendo do trabalho desenvolvido nas comunidades. Isso se amplia nas diferentes situações comunicativas na ilha. Há toda uma trajetória desses sujeitos (sejam crianças, jovens ou adultos) que precisa ser considerada no processo de ensino/aprendizagem que tem na oralidade um dos aspectos principais nas práticas de linguagem que circulam naquele contexto.

O tempo dedicado ao trabalho é prolongado, às vezes, para os sábados quando desenvolvem ações com os adultos (pais e/ou responsáveis, integrantes da associação e lideranças comunitárias) e idosos, sejam movidos pelos projetos, sejam pelas demandas (mutirões diversos) das comunidades, que como já discutimos se articula com a escola pautando-se no slogan que é muito recorrente na ilha: *“o governo cria, mas são as comunidades que devem cuidar, se mobilizar para manter. Então, façam mutirão e cuidem”*. Os professores, independentemente de serem ou não moradores da ilha, já internalizaram isso também.



Fontes: acervo da pesquisa (outubro a dezembro de 2018)



Nesse sentido, há um trabalho que vai além do pedagógico. Ele é social, político, cultural, econômico, jurídico. Se relacionarmos ao professor como Agente de letramento (Kleiman, 2006) em função do trabalho de empoderamento dos sujeitos, valorização de suas identidades, sem deixarmos de discutir também a precarização do trabalho docente.

Docentes e quilombos: Tessituras de identidades

A partir da primeira travessia, utilizamos diferentes livros de literatura que envolviam as temáticas indígenas, africanas, de expressão amazônica e clássica. Os integrantes das viagens eram docentes, um dos barqueiros que atendiam a escola, auxiliar de secretaria e algumas bolsistas do programa “Conexão de Saberes” (NEB)/UFPa). E, nas travessias diárias, a oferta de livros (90% negava o manuseio e/leitura movidos pelo estresse da viagem inicialmente). A cada tempo e modo, os viajantes se permitiram a aliviar a tensão das viagens por conta da maresia e pelo fato de muitos não saberem nadar. Nem mesmo a rotina teve diminuído o nervosismo. Com o passar do tempo, conforme observamos na narrativa de Leonice (docente):

A leitura no barco a caminho da ilha, foi uma ideia grandiosa, tanto para mim como para os alunos que passavam mais hora na viagem indo e voltando da escola. É um tempo que antes eles achavam demorado por todos os dias ficarem vendo a mesma imagem, agora eles aproveitam para ler e conhecer várias histórias contos poesias, sem falar que alguns ficavam agitados dentro do barco e com isso correndo risco lá. Hoje alguns que não sabem ler já pedem para colega que sabe ler na viagem. Quando uma aluna me contou que o colega dela pediu para ela ler no barco, pensei logo: nossa como deu certo, porque infelizmente alguns não têm ninguém para ler em sua casa e agora com a leitura no barco todos podem ouvir e ler histórias. Eu tinha pouco esse costume de ler na viagem, mas nunca me dei conta que poderia ter e passar isso para os alunos. Sim, sim, com certeza o medo da água passou, porque ficava tão envolvida nas histórias que esquecia até que estava num barco. Acho que podia tá até com maresia que não iria nem senti.

A leitura do outro que me afeta de tal modo que me projeta às experiências das quais eu não vivo. Leonice traz à tona os sentidos e significados que leitura durante as travessias a indicou uma possibilidade de trabalho com o objeto livro para além dos propostos durante os minicursos desenvolvidos. Potencializamos também o trabalho com as histórias de letramento, com uma memória leitora marcada pelas travessias e necessidades de aproveitar o pouco tempo para estudar dos docentes.



Em direção similar, Sebastião (docente e articulador das oportunidades de projetos das IES para ilha) projetar a experiência vivida e sentida, construiu sentidos e significados para que eles potencializassem suas atividades envolvendo a leitura.

experiência rica para minha formação pessoal e acadêmica. Não me dava conta de que o rio já é um convite para uma boa leitura e eu nunca dei conta. Eu ali com meus colegas e os livros ali nos chamando a ler. E essa experiência serviu para compartilharmos com os alunos os livros que estamos lendo no percurso até a escola. E isso foi importante de experimentar, de ler no caminho foi a possibilidade de ampliar o leque de leituras de livros infanto juvenis. Fica a experiência que deu certo, e vejo hoje lendo livros a caminho e olha que o tempo de 40 minutos até a escola é rico. Para ser um leitor. Penso que por ler é uma oportunidade que a escola possibilita isso aos nossos alunos, mas também ter isso em nós. Os livros que nos encantam, nos fazem e nos movem.

Nesse sentido, os docentes criaram a expectativa nos alunos diante de um tempo que eles imaginavam não ter e que otimizaram durante a travessia em prol da sua carreira e na dimensão do papel que a escola tem neste processo. Por isso, enfatizasse que não forma leitor sem ser leitor, sem estar inserido em práticas de leitura. O trabalho com o repertório de leituras não se limita aos livros que os alunos poderão ler, no caso dos docentes. Portanto, a oferta de livros durante as travessias e leitura, às vezes, junto com os docentes alternadamente, assumiu valores multifacetados. Não se consegue chegar aos sujeitos, sem mostrar a eles que se está engajado com o que se propõe, envolver-se no que fazem e sim, também se posicionar por que eles nos testam diariamente, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos.



Fontes: acervo da pesquisa (outubro a dezembro de 2018)

Para Calvet (2011: 124), “a escrita como um fato social e, como tal, ligado aos fenômenos de poder, ao mesmo tempo em que a consideraremos como um fato cultural que, na ideologia dominante, serviu às vezes de fundamento para rebaixar o outro [...]”. Nessa relação, a oralidade ficou destinada a um segundo plano. Tudo o que se referia às práticas que se norteiam pela Tradição oral foi considerado indesejável,



desnecessário ao trabalho com a língua no contexto escolar (e na maioria das instâncias comunicativas). A Tradição oral foi enquadrada no âmbito da marginalização e, como tal, os sujeitos que não a praticavam carregavam esse estigma.

Gusmão (1999:3) aponta que

A escola como instituição máxima do processo educativo, não sabe ainda, como resolver o impasse que emerge da diversidade sociocultural de seus alunos e, por esta razão, a educação é também um tema a ser considerado. A convergência, portanto, dos estudos antropológicos da cultura perante os mecanismos educativos, próprios dos processos pedagógicos, desafiam tanto a produção do conhecimento como as práticas daí decorrentes.

Acrescentaria que ao ampliarmos a discussão com o campo das Letras, a Antropologia traz mais em evidência como as formas de apresentar o “saber” da língua materna tem retirado os sujeitos das escolas e como as fissuras podem favorecê-los sem desconsiderar os saberes constituídos nos seus contextos, as suas trajetórias. Isso se justifica, por exemplo, ao aliarmos práticas de letramento valorizando as narrativas, os agenciamento dos docentes que considerei como agentes de letramento detidos no letramento ideológico e saberes mais globais que favoreceram os avanços dos alunos.

É importante destacar que, em alguns momentos, tivemos um hibridismo de Mediação de leitura e Contação de histórias, tanto pelos docentes quanto pelos alunos que já se endereçavam a se apresentar publicamente, posto que se instaurou na rotina da escola receber os alunos todos os dias com uma história, sempre tendo o cuidado com: a seleção do material; preparação do narrador/mediador; organização do espaço de leitura/contação; recepção dos alunos e pais/responsáveis.

Para Fazenda (2008:23), “a interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares”. Assim, prática cotidiana precisa se aliar a saberes científicos. Isso requer do profissional uma postura de Agente de letramento (Kleiman, 2007), já que conhecer, valorizar a cultura, ter postura crítica e ética necessitam de tempo, estudo e enfrentamentos de modo não impor seus valores, mas criar condições que favorecem a diversidade a partir de práticas interculturais.



Walsh (2005:25-27) considera a questão do “posicionamento crítico de fronteira” (significa tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante) na diferença colonial, ou seja, um processo em que o fim não é uma sociedade ideal, como abstrato universal, mas o questionamento e a transformação da colonialidade do poder, do saber e do ser, sempre tendo consciência de que estas relações de poder não desaparecem. Professora Telma nos relatou a situação abaixo a respeito do que ela considerou como “poder” da leitura na vida das crianças:

A Layla assumiu os cachos dela, professora!!! Ela não quer mais que a gente amarre o cabelo dela, como a mãe sempre cobra. Fez a maior confusão com a mãe em casa e a avó veio me contar. Ela contou que a mãe prendia o cabelo dela todo dia, antes de dormir. E aqui, ela se irritava, quando o vento dava e mandava a gente prender. Ela disse que a Lelê era feliz com os cachos e era linda. Ela também. A Layla sempre foi líder na sala e não prende mais os cabelos e se assumiu.. A gente precisa mesmo insistir no trabalho, porque essas crianças já vêm com estima assim tão pequenas. Querem encenar a Lelê. Aí, como nós estávamos planejando o palco, eu disse a eles que poderiam apresentar. A Lelê libertou os cachos e libertou muitas crianças e eu me espantei.



Fontes: acervo da pesquisa (outubro a dezembro de 2018)

A mediação de leitura e a Contação de histórias têm esse poder nos sujeitos. A identificação e projeção das ações assumem papéis relevantes no trabalho com uma perspectiva intercultural, pois as crianças do quilombo, ribeirinhas, amazônicas possuem singularidades nos seus traços e a tendência é a domesticação dos nossos corpos. O cabelo assume bastante este papel de objeto de ‘desalinho’, ‘desordem’. Se considerarmos que para as mulheres, eles são essências para a vaidade, como estão se formando as identidades dessas crianças?

A escola precisa dialogar com literaturas diversas trazendo histórias europeias, mas de expressão amazônica, indígena, africana também. Mostrar a diversidade de



gêneros, ambientes, geografias e situações. Estas foram alguma das orientações discutidas ainda no primeiro minicurso, ao estudarmos a respeito da importância do repertório, seleção de materiais e articulações interdisciplinares com as práticas socioculturais. Sandra trabalhou a história e os aspectos de contextualização (cultural, histórica, identitária) e das condições que assim como a personagem 'Lelê' circulam pelos seus cotidianos, mesmo em diferentes espaços, tempos e modos.

A turma ainda não escreve com domínio do sistema de escrita alfabética (SEA), mas pôde registrar suas percepções a respeito da história, tanto oralmente quanto em forma e desenho. E nesse sentido, houve um trabalho mais direcionado da oralidade (momentos da narrativa, personagens, semelhanças,...) que era um pouco negligenciada nas aulas com este viés de um tempo maior de estudo, de refutações, de argumentos, de reconto.

Percebemos neste período que muitos alunos passaram a dividir ou até mesmo assumir o espaço de contação de histórias e de mediação de leitura até então era apenas dos docentes. Isso nos indicia que a rotina de leitura e contação afeta os sujeitos no sentido trabalhado por Larrosa (2002), pois os alunos tomam para si as histórias e com elas, a performance. Alguns tentavam reproduzir a performance que nos estudos de Zumthor (2000:12) possui uma relação importante com a leitura, seja de engajamento, seja de distanciamentos necessários, visto que para o autor "uma poética da voz não pode jamais ser econômica" e por isso há necessidade de se trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar.

As histórias das comunidades foram atravessadas e ampliadas por alunos que não moraram na ilha, mas em furos próximos. Eles não eram considerados quilombolas, mas os avós relatavam aspectos da ilha do Maracujá pelos contatos que tinham. Como a escola procurou se engajar nesta busca pelas trajetórias, todos os alunos acabaram se envolvendo. As identidades ribeirinha-quilombola passou a ficar mais forte e evidente, já que muitas crianças chegaram a nos relatar que *"tia, eu não sou quilombola, olha (dificionando os dedos para mostrarem os rostos) como eu sou branquinho, branquinho. Mas, sabe, eu tenho uma avó preta"* (Rubens, Ed. Infantil).

Nesse sentido, ele traz à luz a discussão do agente de letramento mostrando que a atuação que tem na escola, vai para além das tarefas escolares. Ele articula saberes, luta pelos direitos das comunidades e tem vários enfrentamentos com elas. Coordenar o projeto naquelas comunidades e ter as tarefas na UFPA e em outras IES em prol das oportunidades para os diferentes públicos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS: ampliando ancoragens...

A experiência etnográfica procurando mobilizar saberes dos campos dos campos da Antropologia, Educação e Letras se revelou uma tarefa multifacetada por inúmeras descobertas de se colocar no campo e de procurar lidar com os dados gerados. Em primeiro lugar pela dimensão do tempo que me lancei a ter mais e melhor contato com os sujeitos, contexto. A cada dia, as demandas das turmas assessoradas se mostravam mais inquietantes e os dados tendiam a aumentar. Tive muitos enfrentamentos e fui criando situações para que os docentes fossem além dos cuidados com as demandas sociais das comunidades. Entretanto, estar lá diariamente, às vezes, nos dois turnos, envolveram-me também. Conviver com a instabilidade da chegada das crianças (tivemos casos de 4 em turma de 22 e casos de criança alguma) durante, dias e semanas.

A pesquisa nos situou na necessidade de uma prática que vai além de ter o cuidado com a organização das atividades propostas, discussões, estudos, feedback aos sujeitos e inúmeras anotações de campo e das aulas, eventos, bancas que sempre dialogavam com a pesquisa. Foram muitas as tarefas e valiosas. Há uma necessidade ainda maior de ir dando materialidade ao(s) texto(s) final (ais). Detive-me nos que eram para os eventos e lancei-me a um novo e com parâmetros um pouco diferentes e não menos precisos dos que eu já estava acostumada.

Desenvolver propostas decoloniais na educação brasileira, principalmente, no contexto da Amazônia paraense tem exigido de todos e todas reflexões mais estudos que nos favoreçam analisar melhor as possibilidades de articulação, em especial, nos Anos Iniciais e na Educação de Jovens e Adultos. Por isso, trazer à tona as histórias das comunidades, é mobilizar saberes e movimentos que vão para além do que temos vivenciado.

Para além das práticas interculturais que desenvolvermos, há uma necessidade de políticas públicas também. Entretanto, como observamos em diferentes contextos a precarização do trabalho docente alcança índices altos. Os povos tradicionais travam lutas diárias contra o agronegócio, o hidronegócio, etc. que avançam em seus territórios. São pequenas revoluções diárias que perpassam pelo conhecimento da língua em suas diferentes linguagens. Invisibilizamos a existência dessas comunidades (falantes da mesma língua que nós), levamos junto sua cultura em diferentes aspectos. E isso não ocorre de maneira à toa. É silenciar direitos, conquistas,



religiosidade, pertencimentos e apropriação. Por isso, torna-se fundamental formarmos leitores que possam transitar pelas margens, pelas florestas, pela terra, pelo ar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, Mikhail M. 2010. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 160p.
- Bakhtin, Mikhail Mjkhailovitch, 1895-1975. 1997. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2' cd. —São Paulo Martins Fontes.
- Barbosa, Juliana Bertucci & BARBOSA, Marinalva Vieira. (orgs). 2013. **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Bondia, Jorge Larrosa. 2002. Notas **sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n.19, pp.20-28.
- Calvet, Jean Louis de 2011- **Tradição oral e tradição escrita**. *Eletras*, vol. 23, n.23, dez.
- Candau Vera Maria F. 2012. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118: 235-250, jan.-mar. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Costa, Cléria Botelho da. 2014. **A escuta do outro: os dilemas da interpretação**. *História Oral*, v. 17, n. 2, jul./dez., pp. 47-67.
- Fazenda, Ivani. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- Geertz, Clifford. 2012. **Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura**. In: **A Intepretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC.
- Gusmão, Neusa Maria Mendes de. 1999. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro**. *Cadernos de pesquisa*, nº 107, jul. www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a02.pdf. Acesso em janeiro de 2019.
- Gusmão, Rute. 2002. **A terceirização de serviços na contra-reforma do Estado**. *Serviço Social e Sociedade*, nº70.
- Hall, Stuart..**Identidade cultural e diásporas**. 2006. In A cor do media. *Comunicação & Cultura*, nº 1 pp. 21-35.
- Kleiman, A B. 2006. **Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento**. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. (Org.) *Ensino de língua: letramento e representações*. Campinas: Mercado de Letras.
- Menegassi, R. J. 2010. Perguntas de leitura. In: _____. **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem.



- Mignolo, Walter D. 2017. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2017, vol.32, n.94, e329402. Epub June 22.
- Street, Brian. 2007. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. *Filologia* 7.pmd 465 23/7/, 16:22
- Walsh, C. 2005. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, p. 13-35.
- Walsh, Catherine. 2014. **Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminhos**. Colec vo Zapateándole al mal gobierno.
- Williams, Raymond. 1977. **Marxism and Literature**. Oxford: Oxford University Press, 217 p.
- Zumthor, Paul. 2000. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC.



EaD e serviço social: Apontamentos a partir de alguns dados do Censo da Educação Superior 2016

Juliano Nery de Carvalho

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar a discussão existente sobre a relação entre a educação a distância e a formação em serviço social após mais de uma década de autorização dos cursos nesta área do conhecimento pelo Ministério da Educação. Neste sentido serão trazidas os principais marcos regulatórios da EaD no Brasil, assim como, a argumentação que permeia o debate no serviço social em torno desta modalidade e as implicações na formação dos estudantes e egressos. Para mostrar a importância deste debate serão trazidos dados do Censo da Educação Superior, em sua edição mais recente, datada de 2016, com os números de estudantes, concluintes, vagas e cursos na área, ofertados no formato EaD. A partir da apresentação deste cenário, espera-se demonstrar a necessidade do aprofundamento em torno do assunto.

Palavras-chave

Educação a distância; formação em serviço social; debate; Censo da Educação Superior.

Abstract

This article aims to present the existing discussion about the relationship between Distance Education and the graduation in Social Work after more than a decade of authorization of courses in this area of knowledge by the Ministry of Education. In this respect, it will be presented the principal regulatory frameworks of Distance Education in Brazil, as well as the arguments that permeates the debate in Social Work about this modality and implications in the education of students and graduates. To evidence the importance of this debate, will be presented data from the Census of the Higher Education, in the most recent edition, dated 2016, with the number of students, graduate students, vacancies, and courses in this area, offered in the Distance Education format. From the presentation of this scenario, it is expected to demonstrate the need for deepening about the subject.

Key words

Distance education; training in social work; debate; Higher Education Census.



Introdução

A educação a distância (EaD) ganhou relevância nesta segunda década do século XXI, em relação ao contingente de estudantes que recorrem a este tipo de modalidade e que já gera uma quantidade significativa de profissionais. Com inserção cada vez mais ampliada para outros níveis de ensino, a educação superior, responsável pela formação profissional nos níveis de licenciatura, bacharelado, graduação profissional e tecnólogo, já apresenta resultados mensuráveis, desde sua autorização para funcionamento em 2006, principalmente, no que tange aos número de egressos e estudantes.

Tratando especificamente da graduação em serviço social, a formação em nível superior no Brasil foi autorizada pela Lei 1.889 de 1953 e a profissão foi regulamentada em 1957, com a Lei 3.252. Os impactos registrados desde a abertura dos primeiros cursos de Serviço Social em EaD, no ano de 2006, é bastante notável. De lá pra cá, um percentual considerável de alunos foram registrados nesta modalidade. O porte adquirido pela EaD, somada a uma série de motivos que culminaram em um posicionamento contundente por parte de órgãos como a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa do Serviço Social (Abepss), a Executiva Nacional dos Estudantes em Serviço Social (Enesso), Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFESS) que, conjuntamente, assinaram os dois volumes, apresentados em 2011 e 2014, tratando da incompatibilidade da formação em serviço social e a educação a distância.¹

Vale destacar, à guisa de exemplo, dentre as principais motivações, a precarização do ensino, figurada na substituição da figura do professor por um tutor; a falta de vivência acadêmica, por parte dos estudantes; o empobrecimento do debate nas disciplinas oferecidas; e problemas em diversos pontos da oferta e da realização do estágio, como a supervisão, excesso de alunos por supervisor, falta de campo adequado para a realização de estágio e falta de mão-de-obra qualificada para aplicar o estágio. Para as entidades representativas da área, a EaD não pode dar conta da formação profissional, embora reconheça a existência de um contingente cada vez maior de estudantes e de egressos registrados neste modelo. (CFESS/CRESS; ABEPSS; ENESSO, 2010)

Principal fonte de coleta de dados do Ministério da Educação (MEC), o Censo da Educação Superior (Censup) é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Acadêmicas Anísio Teixeira (INEP) e que passa em revista os dados, estatísticas e informações sobre as instituições de ensino superior (IES), cursos de graduação nas modalidades presencial e EaD, vagas, matrículas, entre outras informações. Os dados são preenchidos por representantes das IES, que são



responsáveis pelas informações repassadas ao MEC.

Vale ressaltar que o fornecimento das informações para o censo é requisito para a expedição de atos regulatórios e das bolsas da CAPES. No caso das IES privadas, o Censup é requisito para participação de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Passado o período de coleta, o INEP realiza a validação dos dados e, em seguida, consolida os relatórios que são disponibilizados para a sociedade em geral.²

Na sequência deste estudo serão trazidos os marcos da EaD no Brasil, a crítica do Serviço Social em relação a este modelo e os dados referentes ao Serviço Social, no ano de 2016, analisando os dados numéricos quanto o número de cursos, oferta de vagas, matrículas e concluintes nas modalidades presencial e EaD. O objetivo é mostrar o porte adquirido por esta nova especificidade para a formação, a partir da sua institucionalização no curso superior.

A EaD e o ensino superior brasileiro

A educação é uma dimensão fundamental para situar o processo hegemônico em determinado momento histórico. O avanço da agenda neoliberal a partir do Consenso de Washington em 1988 contribuiu para a formatação dos novos rumos educacionais, com uma noção mais flexível e que vem se acentuando com o passar das últimas três décadas. No Brasil não foi diferente e no caso da educação superior este processo pode ser identificado com o investimento na educação a distância.

Conforme Mellim (2017: 93), os estímulos mercantilistas já na década de 1990 trouxe importante reconfiguração para a educação superior, com a redução à autonomia da universidade pública e estímulo à expansão da educação superior privada. Um marco importante sobre esse assunto, em caráter internacional, é o chamado Processo de Bolonha, de 1999, derivado da declaração assinada por 29 ministros da educação de países europeus, em evento na Itália. Por esse documento, os signatários do acordo estipularam características comuns aos países participantes, no sentido de trazer mais uniformização em relação aos sistemas de ensino, utilização de balizas similares, facilitando a mobilidade dos estudantes, docentes e pesquisadores.

O ponto importante a ser destacado é que tais compromissos possuíam em seu bojo, características típicas do universo empresarial, como a relação custo/benefício, eficácia/eficiência e inoperância/produktividade. Em seu processo de reestruturação, já nos anos 2000, a educação superior brasileira, por meio do Universidade Nova (REUNI) seguiu boa parte desses parâmetros, com configuração similar ao incorporado nas



instituições de ensino superior. Um dos pontos que ganhou relevância, foi a criação de dispositivos que pudessem dar conta de aperfeiçoar a gestão em moldes que promovessem um maior acesso à educação superior.

A análise do documento do governo brasileiro “Universidade Nova” e do próprio Decreto REUNI nos aponta com clareza a lógica racionalizadora sintonizada com os documentos do Banco Mundial para a educação superior na periferia do capitalismo. Já falamos aqui que para o Banco Mundial há um subaproveitamento das universidades federais, realidade que deveria ser contornada. Nesse caminho, o REUNI prevê duas metas globais que se concretizam através do crescimento das taxas de conclusão dos cursos de graduação presenciais para 90% e no aumento da relação de graduandos em cursos presenciais com o quantitativo de docentes. (Mellim, 2017: p. 99)

Partindo de Moran (2009: p. 01), a educação “na modalidade a distância, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Esta modalidade de educação é efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais”. Para efeito deste estudo, o conceito será utilizado para definição do entendimento do que se trata a educação a distância.

O projeto de Educação a Distância (EaD) brasileira foi gestado a partir de 1996, com a Lei 9394/96 de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira erigida pelo Ministério da Educação (MEC). Embora em seus artigos 43 a 58, que dispõem sobre a educação superior e sobre as regras para sua atuação, não traga alusão em específico à EaD. Em linhas gerais sobre este nível educacional, a LDB trata da finalidade, da abrangência, da formatação pública e privada, da autorização e reconhecimento, do ano letivo, da validade do diploma, da disponibilidade de vagas e transferências.

A modalidade EaD em ensino superior vem ancorada no artigo 80 da LDB, que prevê o incentivo do poder público, à sua inserção, ainda que não com exclusividade à educação superior, embora seja o alvo principal das políticas, que dentre as especificações da EaD estão previstos o credenciamento de instituições de ensino por parte da União, assim como os requisitos e registros de diploma e as formas de controle, avaliação e produção desta modalidade.³

Após a assinatura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), em 20 de dezembro de 1996, o próximo passo em relação à regulamentação da EaD, dá-se em 1998, com o decreto 2494/98⁴, caracteriza o ensino a distância como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem pela mediação de materiais didáticos



organizados e veiculados em vários meios de comunicação.

Em 2001, a publicação da portaria 2253/01 demonstrava um avanço da EaD em torno do ensino superior, já que autorizava as instituições de ensino superior a cumprirem até 20% da carga horária obrigatória de seus cursos regulares presenciais por meio de EaD. Foi deste ano também, a primeira pós-graduação *stricto sensu* EaD, regulada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵. Ainda em 2001, que em claro incentivo ao processo de formação de professores, que é um dos objetivos iniciais da LDB para a modalidade EaD, que a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Rio de Janeiro (Cederj), passou reunir universidades do estado para oferecer cursos de licenciatura a distância.

O ano de 2006 marca pontos importantes no processo de constituição da EaD no ensino superior brasileiro. Previsto no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), de 2004⁶, e em consonância com o percurso desenvolvido desde a publicação da LDB 9.394/96, foi criado o decreto 5.800/06 que previa a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltado para o desenvolvimento da educação a distância foi um marco fundamental neste processo.

Com o objetivo de interiorizar e expandir a oferta de cursos e programas em nível superior no Brasil, ele foi um divisor de águas neste processo. Juntamente com o decreto 5773/06 que, na seção destinada aos atos autorizativos, em sua 5^o subseção, prevê o credenciamento de instituições e cursos específico para oferta em EaD.

Privilegiando inicialmente as licenciaturas, outros cursos foram bastante afetados por este conjunto de medidas, inclusive, os bacharelados, como é o caso do Serviço Social. Complementando o escopo de regulamentação, tem-se a portaria 11/2017, que versa sobre o credenciamento e oferta em EaD. Nela há o reforço da validade equânime das certificações dos cursos presenciais e a distância. O decreto 9057/2017 consolida o artigo 80 da LDB de 1996 e avança ainda mais em direção a ampliação das políticas em torno da EaD, incentivadas pelo Estado. De acordo com Cunha (2017), a evolução em torno da legislação para a EaD coloca algumas questões para professores, pedagogos, técnicos, pesquisas e categorias profissionais.

De imediato, questiona-se a forma de interação entre professor

– tutor – e aluno, através da construção de metodologias, obviamente diferenciadas daquelas anteriores. Pergunta-se sobre os limites: até onde é possível fazer a transição de uma modalidade para outra? E mais recentemente, evolui-se de um radicalismo – ou uma ou outra – para um posicionamento integrador – as formas híbridas. De fundo, a



maior das questões: qual a metodologia adequada a uma aprendizagem que permita ao indivíduo aplicar conhecimentos aprendidos na escola na transformação de sua realidade (social econômica ou política)? (Cunha, 2017: p. 5)

A EaD ganhou vulto nestas últimas duas décadas, propagando-se de maneira bastante considerável e reconfigurando a formação profissional de algumas carreiras, no que tange a utilização desta modalidade de ensino. Sobretudo, as licenciaturas, responsável pela formação de professores e que tem como exemplo mais bem delineado em termos de matrículas e egressos, a pedagogia. Nos bacharelados, o destaque, de acordo com o censo educacional, são as graduações em pedagogia, administração e o serviço social.⁷

A crítica do Serviço Social

O final da década de 1970, com o prenúncio da abertura política e o avanço do movimento sindical também mexeu com as bases do Serviço Social. A intenção de ruptura, um dos frutos da reconceituação, propunha uma quebra dos seus procedimentos metodológicos, ideológicos e teóricos, com o conservadorismo e a tradição positivista, mantidas na profissão. Esta perspectiva recorre principalmente ao pensamento marxista. Neste sentido, destaca-se o Congresso da Virada, como ficou conhecido o 3º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, ocorrido em setembro de 1979, em São Paulo, que materializou esse novo momento profissional, no qual a categoria se uniu as lutas dos trabalhadores e passou a atuar de forma mais contundente contra as formas de opressão e nas expressões da questão na relação capital e trabalho. Em termos acadêmicos e pedagógicos, a resultante deste processo se materializou nas diretrizes estipuladas pelo currículo de 1982, alinhado com a abertura democrática da sociedade brasileira após os anos de chumbo da ditadura. Com bases progressistas e na contramão da exploração e da discriminação, o serviço social brasileiro, a partir dessas bases curriculares criou bases para “ampliação da pós-graduação, da qualificação profissional que este demandava em termos da pesquisa e produção do conhecimento, condições vitais de apropriação da teoria social crítica e de aproximação entre a formação e o exercício profissional e de ambos com a realidade social.” (Koike, 2009: p.13)

A sequência deste processo traz como importante momento o Código de Ética de 1986, que materializa os princípios expressos pelas diretrizes de 1982. O Código de Ética de 1993 é um importante substrato deste processo de debates e nova orientação profissional iniciada no fim da década de 1970, com a virada profissional e culminada com as novas diretrizes curriculares, conforme Koike (2009).



A Resolução CFESS n. 273, de 13/03/1993, mais que um instrumento de normatização, assenta as bases da direção social da profissão que elege a liberdade como valor central, o trabalho como fundante do ser social, a radicalidade democrática comprometida com a socialização dos meios de produção da riqueza material e cultural, a equidade traduzida em justiça social e o reconhecimento do pluralismo de idéias e de práticas na profissão e na sociedade. (Koike, 2009: p. 13)

Neste sentido, o fortalecimento das instâncias representativas da categoria, como o Conselho Federal de Serviço Social e os Conselhos Regionais de Serviço Social, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social e Executiva Nacional de Estudantes do Serviço Social, chamado de conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESS), foram um ponto importante, como ressalta MELIM (2017, p. 152). Esse grupo, somado aos Princípios Ético- Políticos da profissão serão os norteadores da profissão para a sequência deste período.

Ainda segundo a autora, essa estrutura dará conta da produção intelectual, as bases jurídico-políticas e as dimensões político-organizativas da área nos anos subsequentes. Dentre os pressupostos encampados pela categoria, destaca-se a defesa da educação pública, além do alinhamento cada vez mais presente do Código de Ética.⁸ Isso se desdobrou nas orientações expressas pelas diretrizes curriculares formuladas pela ABEPSS⁹ apregoavam, entre seus princípios, a adoção de uma teoria social crítica; um rigoroso trato teórico; a flexibilidade na organização dos currículos, mas com a superação da fragmentação nos cursos, estabelecimento padrões de desempenho entre cursos diurnos e noturnos; indissociabilidade entre o estágio e as supervisões de campo e acadêmica; entre outros.

Por todo esse processo que culminou com a efetivação de um projeto extremamente combativo no fim do milênio, as nuances apresentadas em outras esferas do Estado, tiveram forte ataque do já citado neoliberalismo. Um ponto importante que vai construir as bases de um desafio para a orientação profissional em curso parte da educação. Neste sentido, o projeto de Educação a Distância (EaD) brasileira gestado a partir de 1996, com a Lei 9394/96 de Diretrizes de Bases (LDB) da educação brasileira erigida pelo Ministério da Educação (MEC), representa um ponto crítico para toda a categoria.

A formatação proposta pelo MEC para a formação profissional não encontra consonância com a concepção das entidades da categoria, sobretudo a Abepss, o CFESS e a Enesso (2010 e 2014). O conjunto de críticas é extenso e versam sobre a formatação da modalidade estar associada à precarização do ensino às camadas mais pobres da população; ao sucateamento do ensino público gratuito e o seu parco número



de vagas, o que impede maior acesso ao curso superior de qualidade; o viés de transmissão de informações *versus* a formação de profissional crítico e produtor de conhecimento, sob a batuta de uma contestável democratização do ensino em regiões longínquas; a financeirização da educação, via lucratividade de grupos privados; algumas irregularidades, principalmente, no que tange à aplicação e à supervisão dos estágios, com diversos exemplos catalogados pelo CFESS.

A contestação, no entanto, não impede que o processo de instalação e realização dos cursos da modalidade aconteçam, contabilizando milhares de profissionais formados e em formação no Brasil, desde sua autorização em 2006. Desta forma, torna-se importante traçar um panorama sobre a realidade experimentada até aqui, no que tange ao que já foi percorrido nesta primeira década de funcionamento da EaD e os impactos que esta nova modalidade do processo de formação em serviço social vem causando dentro desta importante profissão da divisão sociotécnica do trabalho.

Outra preocupação importante apresentada por Iamamoto (2007) é quanto ao que ela denomina de exército assistencial de reserva, dando conta da explosão no quantitativo de profissionais, que terão dificuldades em sua inserção. Além disso, Koike (2009: p. 10) elenca que com a desregulamentação e flexibilização dos currículos, ameaçam a qualidade da formação profissional.

O problema evidentemente não reside nem na tecnologia, nem em rever ou mudar as estruturas curriculares e acadêmicas, mas fazê-lo sob o predomínio de critérios emitidos pelo mercado, imposições de realinhamento às diretrizes do Banco Mundial e às exigências da OMC e outros organismos gestores do capital, tão bem acolhidas por sucessivos governos no Brasil. (Koike, 2009: p. 19)

Discussão ainda em construção, por conta de seu caráter recente, típica da educação do novo milênio, os estudos e postulados a respeito ainda se encontram em fase de construção, embora sua emergência seja cada vez mais premente, dado os consideráveis números que essa modalidade de formação já vem se acumulando em sua primeira década de regulamentação.

Neste sentido, é possível destacar os estudos de Mellim (2017), que traça um raio-x sobre este novo momento da formação e os aspectos imbricados com essa possibilidade regulamentada pelo MEC, a partir de 2006, com o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Para a autora, o processo ocorre em momento análogo à precarização do trabalho, sendo um movimento coordenado na esfera do mundo do trabalho e que encontra ressonância também na capacitação dos novos assistentes sociais.



Frente a este quadro, fazem-se necessárias reflexões teóricas e investigações científicas que possam contribuir para que o assistente social, ainda que atuando sob a ordem do capital – cujas inerentes contradições se expressam no cotidiano profissional –, possa melhor compreender a natureza e o significado do seu trabalho e da sua formação profissional nos marcos das relações sociais capitalistas. (Mellim, 2017: p. 10)

A necessidade de desenvolvimento de reflexões em torno do assunto destacado pela autora está inclusive exposto nas considerações finais da tese, em que sugere a necessidade de realização de novas pesquisas e estudos. Como o dinamismo deste processo é uma das características do movimento da relação capital e trabalho, as mudanças em curso ainda não apresentam uma consolidação plena, o que requer constante investigação de suas variáveis (Mellin, 2017: p. 231).

Sobre a formação profissional é importante registrar que os avanços conquistados foram fruto de intenso debate e da reflexão em torno da atuação do Serviço Social. Conforme registra Iamamoto (2014), a inscrição da profissão no mundo do trabalho, a partir possui uma inserção diferente do que é proposto pelo mercado, com sua formatação meramente tecnicista.

Desde a década de 1980, vimos afirmando ser o Serviço Social uma especialização do trabalho da sociedade, inscrita na divisão social e técnica do trabalho social, o que supõe afirmar o primado do trabalho na constituição dos indivíduos sociais. Esta orientação é distinta da prioridade do mercado, tão cara aos liberais. (Iamamoto, 2014: p. 610)

Materializada pelo projeto ético-político da profissão, a preocupação com o fazer profissional permeia as relações do assistente social e o circunscreve no mercado, na relação capital e trabalho. Mais do que a mera dimensão técnico-operativa, item importante da formação do profissional, mas que não pode ser confundido com a única preocupação da formação ou sua principal atribuição, o compromisso da profissão reside em um projeto societário.

Neste sentido, Netto (1999) postula que o Código de Ética Profissional de 1993 é a versão eleita pela profissão após amplo processo de debate e da correlação de forças entre os anteriores projetos da profissão mais conservadores, que foi superada por uma formatação com viés mais progressista, mais voltada para a defesa de pautas que versam em torno de um novo ordenamento social. E é nele que está ancorado o fazer profissional, desde então.

Esquemáticamente, este projeto tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de



escolha entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Conseqüentemente, este projeto profissional se vincula a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem exploração/dominação de classe, etnia e gênero. A partir destas opções que o fundamentam, tal projeto afirma a defesa intransigente dos direitos humanos e o repúdio do arbítrio e dos preconceitos, contemplando positivamente o pluralismo, tanto na sociedade como no exercício profissional. (Netto, 1999: p. 14 e 15).

Uma outra crítica colocada em relevo em torno da modalidade, postulada pela categoria é o afastamento das diretrizes propostas pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Como ressalta Pereira (2009), existem diversos pontos que são dispares em relação à formação proposta para a profissão. Ela destaca a questão didático-pedagógica e a substituição dos professores pelos tutores e versa também a respeito da falta de vivência acadêmica por parte do alunado, tanto no que tange aos movimentos, como em práticas que vão além da reprodução do conhecimento, como o ensino e a pesquisa.

EaD em Serviço Social: alguns índices sobre 2016

Principal fonte de coleta de dados do Ministério da Educação (MEC), o Censo da Educação Superior (Censup) é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Acadêmicas Anísio Teixeira (INEP) e que passa em revista os dados, estatísticas e informações sobre as instituições de ensino superior (IES), cursos de graduação nas modalidades presencial e EaD, vagas, matrículas, entre outras informações. Os dados são preenchidos por representantes das IES, que são responsáveis pelas informações repassadas ao MEC.

Vale ressaltar que o fornecimento das informações para o censo é requisito para a expedição de atos regulatórios e das bolsas da CAPES. No caso das IES privadas, o Censup é requisito para participação de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Passado o período de coleta, o INEP realiza a validação dos dados e, em seguida, consolida os relatórios que são disponibilizados para a sociedade em geral.¹⁰

Neste sentido, é possível elencar, conforme tabela acima, que no ano de 2016, a educação superior brasileira apresenta 34.366 cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância, totalizando mais de 8 milhões de estudantes. Neste ano, foram abertas quase o mesmo número de novas vagas, 7,8 milhões. Além disso, 1,1 milhão de alunos estavam na fase de conclusão de curso, ou seja, haviam cumprido mais de 80% dos requisitos para encerrar a graduação.



Ensino Superior no Brasil – 2016				
	Cursos	Matrículas	Concluintes	Vagas novas
Total	34.366	8.048.701	1.169.449	7.873.702

Fonte: Censo da Educação Superior 2016

Dos dados apresentados, chama a atenção o número de vagas, que quase esbarra no número de matrículas existentes. Os dados permitem indicar um incremento em relação às vagas, demonstrando que o acesso ao ensino superior vem sendo flexibilizado nos últimos anos. Vale ressaltar que o aumento do número de vagas, a *priori*, não corresponde ao preenchimento dessas vagas, que podem ou não permanecer ociosas, não representando, necessariamente, variações no número de matrículas. Pela limitação deste estudo e a falta de análises comparativas, esses índices não serão tangenciados no nível do detalhe, mas apenas para localizar o serviço social brasileiro.

Curso de Serviço Social - Presencial x EAD - 2016				
	Cursos	Matrículas	Concluintes	Vagas novas
Presencial	407	68.636	13.877	51.453
EAD	28	96.055	15.526	122.785
Total	435	164.691	29.403	174.238

Fonte: Censo da Educação Superior 2016

Traçando um breve panorama sobre o curso de serviço social em 2016, a partir do quadro acima, segundo os dados do Censup, tem-se 435 cursos, com 164.691 estudantes, sendo que desses, 29.403 são concluintes. Ainda é possível apurar que foram abertas 174.238 novas vagas para 2016. A partir dessas 4 dimensões, é possível verificar o quanto a educação a distância vem ganhando corpo, quando se trata da formação profissional nesta área.

À guisa de comparação, por exemplo, como é possível verificar no quadro supracitado, os números da formação presencial em relação ao EaD, para o referido ano, demonstram comportamentos diferentes para cada uma das quatro dimensões, trabalhadas nesta breve análise. Se por um lado, majoritariamente, a maior parte dos cursos credenciados pelo MEC são presenciais, com 407 (93,5%), enquanto apenas 28 são os credenciados em EaD (6,5%), os demais números apresentam superioridade numérica em relação à modalidade a distância.

Em 2016, foram registradas pouco mais de 96 mil matrículas em EaD (58,3%), frente às 68.636 na modalidade presencial (41,7%). Embora com apenas uma década da autorização da modalidade, a EaD já ultrapassa, do ponto de vista numérico, a formação presencial, em relação ao número de estudantes. Um fator que explica essa ampliação



é o número de novas vagas: somente para 2016, 51.453 vagas (29,5%) estão autorizadas para o presencial, enquanto que na EaD, mais do que o dobro, quase o triplo, com 122.785 (70,5%) vagas.

Em relação aos concluintes, o número representa ainda um relativo equilíbrio: 13.877 (47,2%) estudantes se encontram nesta etapa final do curso no que tange à educação presencial; em relação à EaD, 15.526 (52,8%) estão em fase de encerramento da graduação. Observa-se que à medida que o tempo passa, a quantidade de alunos nesta etapa, o que ainda não está consolidado, dado o fato de que a possibilidade da formação em EaD se tornou realidade há uma década.

Considerações Finais

Ainda que com os limites característicos deste breve estudo, é possível destacar a pujança dos números da EaD, de acordo com o Censup 2016. Se não rivaliza em número de cursos, por conta do número de vagas, as outras duas dimensões, quais sejam, matrículas e concluintes já se encontram bastante alavancadas. Mesmo sem um recorte longitudinal, que possibilitaria mostrar de maneira mais clara a evolução da EaD, é possível perceber que a modalidade está em franco crescimento.

As novas legislações e incentivos registrados pelo MEC nos últimos demonstram que a educação superior brasileira vem criando políticas e estratégias de uma maior adesão ao modelo de educação a distância. Esta flexibilização, certamente, irá promover um incremento exponencial no número de estudantes e, conseqüentemente, nos egressos, novos assistentes sociais.

A partir da análise numérica, que pode ser incrementada com estudos comparativos em relação aos 10 primeiros anos da EaD em serviço social, torna-se centelha para novos e importantes debates para a profissão. Uma delas é a respeito da qualidade de ensino oferecida pela modalidade. Um ponto de partida para essa análise são os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que pode conceder informações sobre este importante aspecto.

A formação sempre foi pauta importante para o serviço social e a categoria, com seus estudantes, pesquisadores e profissionais tem se posicionado em relação às discussões em torno da formação, que se apresenta cada vez mais necessária. Com o recorte apresentado neste estudo, percebe-se que a EaD continua em evolução numérica, com um contingente cada vez maior de estudantes e, conseqüentemente, de novos profissionais.



Notas

- 1 Ver referências bibliográficas, os volumes “Sobre a incompatibilidade da formação em Serviço Social e a Educação a Distância” (Volumes 1 e 2)
- 2 Mais informações sobre o Censo da Educação Superior, acessar <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>
- 3 Ver o dispositivo completo no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, disponível em <https://bit.ly/2GdQCrm>. Consultado em 29/04/2018.
- 4 Para mais detalhes sobre a regulamentação inicial, ver o documento do MEC, intitulado de “Regulamentação Inicial da EaD no Brasil, disponível em <https://bit.ly/3kUs9Xb> Consultado em 01/05/2018.
- 5 Mais detalhes sobre o processo de autorização da pós-graduação stricto sensu em EaD podem ser consultados em <https://bit.ly/36gW3AK>. Consultado em 01/05/2018.
- 6 O SINAES foi instituído pela Lei 10.861/04, disponível em <https://bit.ly/3mXDfwe>. Consultado em 01/05/18.
- 7 Os dados de referência a serem adotados neste estudo são oriundos do Censo do Ensino Superior 2016, por meio da Sinopse Estatística da Educação Superior 2016, compilado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados serão melhor detalhados na sequência deste estudo. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 29.04.2018.
- 8 Para mais detalhes deste processo ver o segundo capítulo de Mellim (2017).
- 9 Listagem completa disponível no documento da Associação Brasileira de Ensino e <https://bit.ly/339YWSc> .Pesquisa em Serviço Social em Acesso em 21.10.2018.
- 10 Mais informações sobre o Censo da Educação Superior, acessar <https://bit.ly/2EIXwy>.

Referências bibliográficas

- ABESS/CEDEPSS – Currículo Mínimo para o curso de Serviço Social. Rio de Janeiro, 1996.
- Brasil. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/3n0YNIk>>. Acesso em 29.04.2018.



_____. Decreto no. 9.057, de 25 mai. 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 – 26 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa 11 de 20 jun. 2007. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2017.

CFESS/CRESS; ABEPSS; ENESSO. Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social – Volume II. Brasília: CFESS, 2014.

_____. Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social – Volume I. Brasília: CFESS, 2010.

Iamamoto, Marilda Vilella; Carvalho, Raul de. Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Koike, Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

Melim, Juliana. Trabalho e formação profissionais em tempos de expansão dos cursos de graduação a distância em Serviço Social. Tese Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, Escola de Serviço Social, 2017.

Moran, J. M. O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

Netto, José Paulo. A construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: Capacitação em serviço Social e Política Social, Brasília, CEFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 1999.



Educación tecnológica y cambio de la Matriz Productiva

¿Impostura o realidad?

Freddy Auqui Calle
Edison Auqui Calle

Resumen

Sin duda, las reformas educativas de educación superior han estado relacionadas con el problema del poder y la generación de una estructura de acumulación capitalista: han respondido a los intereses de las elites y el Estado. Realizar un análisis teórico-crítico sobre las políticas públicas educativas implementadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL (Ecuador)... es el objetivo de este artículo. Puntualmente se analizan las relaciones de poder entre las instituciones estatales y los ciudadanos que no lograron ingresar a las universidades y politécnicas y “optaron” por estudiar una carrera técnica o tecnológica y, los fundamentos discursivos que usa el Estado para posicionar esta forma de educación “superior”. Ello permite dar cuenta de que estamos frente a una forma coercitiva de administración de poblaciones, que se ejerce a través de una razón instrumental de Estado y produce exclusión y desigualdad.

Palabras Clave

Administración de población, educación tecnológica, exclusión, políticas públicas.

Introducción

Inicio por advertir un largo proceso histórico de dominación colonial a partir del siglo XVI, y luego con la independencia, el advenimiento de un proceso de dominación y administración de poblaciones que continuó reproduciendo, a través de las distintas instituciones del Estado, las formas particulares de la desigualdad.

Este artículo pretende realizar un análisis (teórico-crítico) sobre las políticas públicas educativas implementadas por el INEVAL en Ecuador en la época del buen vivir... las relaciones de poder entre las instituciones estatales y los ciudadanos que no lograron ingresar a las universidades y politécnicas y “optaron” por estudiar una carrera técnica o tecnológica y, los fundamentos discursivos que usa el Estado para posicionar esta forma de educación “superior”.

El argumento central es que la era del Buen vivir, a pesar de que muchos lo entendieron como un claro cuestionamiento a los postulados del modelo de desarrollismo tradicional, a pesar de los avances en el campo económico y social, de infraestructura, etc., no es



otra cosa que capitalismo... Un tipo de capitalismo de Estado revestido con los principios ontológicos y epistémicos de los pueblos andinos.

Contexto y problemática

La constitución política elaborada en Montecristi en el año 2008, dio nacimiento a un novedoso proyecto de país que, en términos generales, tuvo como objetivo fundamental, cimentar las bases... de la sociedad del Buen vivir —Sumak Kawsay—. Este concepto fue entendido y caracterizado desde distintos ángulos: unos dijeron que consistía en un proyecto alternativo a los males del sistema capitalista, una alternativa al desarrollo economicista, un camino hacia el post-desarrollo que trascendía el paradigma económico antropocéntrico, un modelo anticapitalista; otros, inspirados en los principios de la filosofía andina, afirmaron que estábamos, nada más y nada menos, frente a una propuesta indigenista-pachamamica en pos del socialismo andino, a una nueva racionalidad liberadora y solidaria en armonía con la naturaleza, el desarrollo de la vida en paz, plenitud, armonía y florecimiento, etc., etc., (Larrea; Arauz; Stefanoni; 2014; Marañon, 2014; Ramírez, 2012; Acosta, 2010; León, 2015). En suma, el Buen vivir fue entendido como un proyecto que, de uno u otro modo, cuestionaba los paradigmas del desarrollo ortodoxo y proponía un “nuevo modelo de sociedad”, desde el Sur Global. Naturalmente, la consecución de este proyecto de sociedad, solo se podía llevar a cabo con la participación del activa del Estado.

El camino al infierno está empedrado de buenas intenciones. El ideal estaba planteado, pero su “construcción” significaba enfrentar retos difíciles. Para lograr la sociedad del Buen vivir, el gobierno de la *revolución ciudadana*, se propuso “mover las estructuras de una sociedad edificada sobre los viejos cimientos coloniales”. Cambiar la Matriz Productiva extractivista y proveedora de materias primas, que según la historia había caracterizado a la estructura económica ecuatoriana de los últimos doscientos años, se convirtió en un imperativo categórico. Es decir, la idea fundamental que se propuso desde el gobierno, fue pasar de una economía basada en la explotación de recursos naturales, a una economía basada en el conocimiento y talento humano (Senplades, 2012).

Según el Plan Nacional para el Buen vivir (2009-2013), el Cambio de la Matriz Productiva suponía una transición a largo plazo que requería la construcción de la infraestructura necesaria (generación de proyectos estratégicos) que posibilitara “pasar de una economía primario exportadora a una economía productora de bienes industriales de alto valor agregado y una economía pos petrolera”. Para lograr aquello,



la Senplades (2012) propuso cuatro ejes esenciales: 1) Diversificación productiva basada en el desarrollo de industrias estratégicas, 2) Agregación de valor en la producción existente mediante la incorporación de tecnología y conocimiento, 3) Sustitución selectiva de importaciones, y 4) Fomentar a la exportación de nuevos productos. Desde una perspectiva relacional, estos ejes no solo estaban pensados para cambiar las condiciones económicas, sino también, las relaciones sociales que se establecen en los procesos productivos.

Los principales agentes destinados a coordinar y concentrar esfuerzos para lograr este objetivo debían ser “las instituciones del Estado” (Senplades, 2012: 11). Así, la planificación, coordinada por la Senplades (de acuerdo a las prioridades de país), organizó una serie de proyectos estratégicos en: Ambiente, telecomunicaciones y sociedad de la información, producción, empleo y competitividad, electricidad y energía renovable, turismo, recursos naturales no renovables, entre otros (Senescyt, 2013), a los que debían estar vinculados los Institutos Técnicos y Tecnológicos (el sistema de educación superior). Es decir, los Institutos, bajo la rectoría de la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) desde el año 2014, debían generar la oferta académica en concordancia con las necesidades humano-técnicas que necesitaban los proyectos estratégicos que la Senplades había emprendido. En otras palabras, los institutos encajaban en el proyecto nacional como una institución que tenía (tiene) como principal tarea *generar la mano de obra* “calificada”, según las necesidades de los proyectos estratégicos (públicos y privados) y el desarrollo industrial del país. A ese propósito responden los organismos que estaban y están destinados a trabajar sobre la educación superior...

El Consejo de Educación Superior CES (2019) es el organismo que rige, planifica, regula y coordina el Sistema de Educación Superior del Ecuador. El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad –CEAACES, hoy denominado Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior –CACES (2019), se encarga “de regular, coordinar y planificar los procesos participativos de acompañamiento, evaluación, acreditación y cualificación”. La Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación SENESCYT (2019) es “garante de la aplicación de los principios que rigen la educación superior; promotora de la investigación científica, innovación tecnológica y saberes ancestrales. [...] Se enfoca en mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía y se caracteriza por el empleo eficiente y eficaz de los recursos que gestiona, cuyos resultados son la semilla para el desarrollo del país”. Y el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión SNNA; tiene como objetivo



garantizar el derecho a la educación, el acceso universal, la gratuidad, la calidad, la meritocracia, la igualdad de oportunidades, etc., y se concentra en “mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía para construir la sociedad del conocimiento justa y solidaria” (SNNA, 2019).

Es decir, para construir la sociedad del Buen vivir (bajo los preceptos de un paradigma destinado a superponerse al “modelo de desarrollo tradicional”), el Estado se propuso, entre otras cosas, cambiar la matriz productiva extractivista históricamente condicionada y, cambiar y articular el contingente de la educación superior (técnica y tecnológica), según lo estipulado en el artículo 27 de la Constitución Política del Estado (2008), como un eje estratégico para el desarrollo del país.

El ingreso en la educación superior

Hasta finales del año 2017, toda persona que pretendía acceder a la educación superior debía rendir el Examen Nacional de Educación Superior ENNES y, a partir de entonces, este fue remplazado por el examen Ser Bachiller¹. Las calificaciones obtenidas por los aspirantes en los distintos procesos de evaluación definieron y definen su suerte. Así, el ingreso en una u otra institución de educación superior y la carrera a estudiar, depende del puntaje obtenido por el aspirante... con un “mínimo” de 700, y un máximo de 1000 puntos.

Los estudiantes que obtuvieron y obtienen el puntaje más alto tienen posibilidad de “acceder” a ciertas carreras de la rama de la medicina, administración de empresas, ingeniería... etc., y los que obtienen calificaciones inferiores pueden “acceder” a carreras con menor “exigencia” dentro de los estándares nacionales... (generalmente carreras de nivel técnico y tecnológico).

Toda vez que se inicia un proceso de postulación, existen puntajes referenciales. Por ejemplo, según el boletín informativo sobre la *oferta académica de las Instituciones de educación superior* expuesto por la Senescyt (2019) para el segundo semestre del año 2019, el *puntaje referencial* para la carrera de medicina fue: en la Universidad Central del Ecuador, un mínimo de 988 y un máximo de 1000 puntos; en la Universidad de Loja, un mínimo de 979 y un máximo de 1000; en la Universidad Técnica de Manabí, un mínimo de 973 y un máximo 1000, etc. etc. Ello cambia radicalmente cuando se trata de institutos técnicos y tecnológicos y las carreras que estos ofertan: en este caso, el *puntaje referencial* varía significativamente. Por ejemplo, en la carrera de Gestión Ambiental, que oferta el Instituto Superior Tecnológico Sucre el puntaje mínimo fue 703 y el máximo 879; en la carrera de Tecnología Superior en Electricidad, que oferta el



Instituto Superior Tecnológico Central Técnico, el puntaje mínimo fue 717 y el máximo 871. Estos ejemplos son relativos, pero son un lugar común si se revisan los puntajes referenciales y las carreras por lo menos en los últimos 5 años.

Desde su aparición, allá por los años 90 (parte del Ministerio de Educación) y su reestructuración en el año 2014 (parte de la Senescyt) y hasta principios de 2019, los títulos que otorgaban los institutos técnicos y tecnológicos, no eran considerados de tercer nivel y, solo a partir de marzo de 2019, luego de que la Asamblea Nacional reformara la Ley Orgánica de Educación Superior, los títulos tienen esa consideración. Sin embargo, se distingue claramente entre tercer nivel técnico-tecnológico que ofertan los institutos y tercer nivel de grado que ofertan las universidades y politécnicas (Reglamento de Régimen Académico, 2019).

El trámite burocrático para postular a una u otra carrera, en cualquiera de las instituciones de educación superior, es sencillo (en línea).

Frente a todo ello caben algunas preguntas: ¿estamos ante una estructura institucional que pretende cambiar el sistema tradicional opresivo y excluyente, o frente a una tecnología de poder capaz de administrar y clasificar la población en función de intereses de una minoría nacional y global? El Estado, a través de la educación técnica y tecnológica ¿genera ciudadanos y ciudadanas consientes, libres, críticos, capaces de construir y ejercer sus subjetividades, o pretende únicamente reproducir un ejército de mano de obra calificada proclive al utilitarismo, en el orden de la razón estatal del Buen vivir? Los aspirantes a ingresar en el sistema educativo superior ¿rinden los exámenes en iguales condiciones...? ¿De qué contexto histórico, económico, social, cultural, proceden los jóvenes que no logran acceder a las universidades y politécnicas y ingresan en los institutos?

Todas estas interrogantes tienen un tinte retórico, pero intentaremos, en las páginas que siguen, dar ciertas respuestas sobre esta problemática.

Las reformas educativas

Para no redundar, ubico aquí el fragmento de una ponencia anterior presentada en las jornadas *Repensando la educación superior en Ecuador, América Latina y el Caribe: a 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba (2018)*.

La reforma educativa se refiere a una serie de acciones que genera la autoridad competente, a propósito de atacar una serie de problemas y alcanzar una sucesión de objetivos y metas (Araujo, 1998). Si bien estas acciones se aplican de forma individual



y de acuerdo a las “necesidades” y complejidades de cada país (Estado), están íntimamente relacionadas con paradigmas y tendencias globales, a cuyos lineamientos se adecuan las reformas nacionales (Buen vivir). Es decir, las reformas educativas trascienden el plano local y, además, en el caso latinoamericano están supeditadas a recomendaciones de instituciones regionales y globales.

El Banco Mundial (2018) es una institución que ayuda a los países latinoamericanos “a alcanzar sus metas de educación” a través de “servicios financieros y de conocimientos en forma de análisis, asesoramiento y asistencia técnica”, pensando en el desarrollo habilidades y en la generación de “una fuerza de trabajo más productiva” que contribuya al desarrollo de los países. Del mismo modo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2018) se enfoca en “contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información”. Intenciones altruistas que acaban impulsando una agenda económica-ideológica que responde a sus intereses (Molina, 2000; Melendres; 2002).

Sin duda, esta influencia internacional es observable en los planes y programas nacionales... en las constituciones, en las leyes, y en las políticas públicas.

Así, en los años 80 y 90 las reformas educativas acaecidas en Latinoamérica y en Ecuador, en congruencia con las recomendaciones del Banco Mundial y la Cepal, estuvieron alineadas a las tendencias neoliberales, que dieron a la educación un carácter económico orientado a la producción... considerando a los individuos como factores y recursos orientados al desarrollo económico y el libre mercado (Sánchez C, 2001; Flores, et al, 2006). Asignando, además, “a los países menos desarrollados patrones subordinados de crecimiento que requieren desarrollar en los trabajadores sólo destrezas individuales y no capacidades creativas y críticas” (Sánchez C. 2001; 37). En otras palabras, estas reformas estuvieron supeditadas a una tendencia global del capitalismo neoliberal.

En la época del Buen vivir, a pesar de que parezca lo contrario, sucede algo similar.

Por ello, el argumento central de este artículo es que, cuando se habla del buen vivir, no estamos frente a un modelo distinto de sociedad, a un modelo pos desarrollo, a un modelo de socialismo andino, como afirmaron en su momento algunos expertos... si no estamos frente a un tipo de dispositivo que administra la población y la vida, típico del Estado moderno.



Los discursos estatales

Con base en la constitución y la ley, el Estado se enfocó en realizar todos los cambios necesarios para levantar los cimientos de la sociedad del Buen vivir, y a través de la secretaria de comunicación, generó y difundió los principales discursos que sostienen y sostienen este proyecto. De manera que, en lo que se refiere a la educación técnica y tecnológica, algunos de los argumentos fueron los siguientes:

En lo que respecta a la inversión del tiempo que se necesita para obtener un título profesional, según los discursos estatales, no existe nada mejor que optar por ingresar en un instituto técnico o tecnológico, porque para su titulación se necesita únicamente un promedio aproximado de 2.5 años.

La idea, expuesta líneas arriba, de que la educación tecnológica está directamente relacionada con el cambio de la matriz productiva, se usa como argumento para decir que las personas que “opten” por este tipo de educación, pueden acceder de forma inmediata a un empleo. Es decir que, tras dos o tres años de estudio, luego de haber adquirido todas las habilidades que exige la industria o cualquier otro campo laboral, pasan a ser parte del ejército de mano de obra calificada, que aporta a la consecución de la sociedad del Buen vivir. Ello parece razonable, sin embargo, lo que no se tiene en cuenta son las condiciones laborales... los salarios... la competitividad, etc. Porque la educación se oferta como cualquier otro elemento de consumo.

Los derechos ganados a través de una serie de luchas sociales de estudiantes... trabajadores, docentes, como por ejemplo la “gratuidad”, el acceso universal, entre otros, han sido usados por el Estado para desarrollar los cambios en las políticas públicas educativas de los últimos años. Y para legitimar el discurso, el Estado promulga, de forma general, que la educación superior es de libre acceso, democrática, inclusiva, que el estudiante elige libremente la profesión y la institución donde estudiar (en suma, es el arquitecto de su futuro). Tomando en cuenta la igualdad de oportunidades, el cumplimiento de acciones afirmativas, la meritocracia, etc., etc.

Existe un uso político-estatal de la educación, difundido a través de todos los medios comunicacionales, que llega a un público externo y únicamente a la parte emocional de este. La primacía de las emociones de algún modo nubla, distorsiona, y a la vez tergiversa, la realidad. Pues el discurso que usan las instituciones del Estado, para promover la educación no tienen nada que ver con la realidad histórica, económica, política, social, cultural, etc., y funciona únicamente como un combustible para fines políticos. Se presenta, así, como una expresión de la perenne contradicción entre la



razón instrumental de Estado y la razón de la población y los individuos, la consecución de seres humanos educados para la convivencia, críticos y reflexivos, o la generación de mano de obra proclive al utilitarismo y a la servidumbre.

Aunque no se sabe muy bien para qué, el imperativo es estudiar, obtener un título y luego trabajar (y la emoción es el combustible de ese precepto). Así lo exigen los padres, la familia, la sociedad. La educación y a las instituciones de educación superior son vistas como medios para obtener un título “profesional” y de ningún modo como centros donde se puede desarrollar capacidades críticas, reflexivas y menos aún generar conocimiento.

En otras palabras, los postulados del buen vivir y el cambio de la matriz productiva, vistos como un proyecto político y económico, cuyas pretensiones mayúsculas fueron (son) salir de la dependencia y sus condicionantes internos y externos, ha caído en las formas estatales de administración de población de siempre, a tal punto que las universidades, politécnicas e institutos se han enfocado (como siempre) únicamente en generar destrezas prácticas a modo de una fábrica de empleados, y la masa estudiantil en obtenerlas. De manera que esta voluntad ideológica del Estado, que se muestra en el campo educativo, genera únicamente mano de obra calificada, máquinas de carne y hueso, vaciadas de capacidad crítica y reflexiva, autómatas, que van y vienen del trabajo, que cumplen y viven para cumplir un oficio. Estamos así, ante una sociedad en la que el lenguaje, la capacidad crítica, reflexiva, capaz de generar cambios sustanciales, es un estorbo (De los Santos, 2019). Lo que se necesita es gente obediente, gente sin voluntad, gente reducida a la voluntad instrumental del Estado moderno, al dogma económico, a la industria, a la inmediatez, al reino de la emoción y el consumismo.

Sistema social, Estado y educación

Ningún sistema social es capaz de reproducirse si no asegura la reproducción de sus medios de producción. Consecuentemente una parte fundamental de los medios de producción es el trabajo, es decir, la condición necesaria para que un sistema social se reproduzca es que este asegure su fuerza de trabajo. Ahora bien, las exigencias del sistema social en relación al trabajo van a variar de acuerdo al desarrollo histórico de cada sociedad, es decir, en un momento histórico específico un sistema social puede exigir una población con condiciones académicas básicas como saber leer y escribir, y en otro momento puede exigir mano de obra calificada: operación de máquinas, innovación, investigación, etcétera. En consecuencia, la pregunta inevitable es la



siguiente ¿Cuál es la institución... encargada de reproducir esa fuerza de trabajo? La respuesta es obvia, sobre todo la institución educativa (Althusser, 2015).

Según Foucault (1977: 83) a partir del siglo XVII el poder se organiza para administrar la vida de la población y en primer lugar se concentró “en el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos”. Es así que los sistemas educativos acabarán respondiendo a las necesidades del sistema social dominante y a las tendencias económico-ideológicas, relacionadas con las particularidades de cada momento histórico. En ese marco, el ser humano queda supeditado al sistema social y se convierte en un elemento fácil de moldear, afín a las necesidades de la industria y el capitalismo.

Maquiavelo y Hobbes reflexionaban sobre este fenómeno, sobre la consecución del poder para usufructuar bienestar y bienes, sobre “la necesidad de establecer un pacto de *sujeción* de los individuos que promueva a su reconocimiento y el establecimiento de convenciones para la vida social” (Geneyro, 2009: 11). Ello suponía una especie de acuerdo entre el Estado y los ciudadanos en pos de que cada uno pueda acceder a bienestar y seguridad. Esos supuestos hoy día continúan siendo ofrecidos por el Estado del buen vivir.

Más allá de ese sentido general de las relaciones de poder entre el capitalismo de Estado y la sociedad, en *Vigilar y castigar* Foucault (2002: 125-158) trata sobre una serie de instituciones modernas que están orientadas a moldear el cuerpo hasta potenciar sus capacidades a través de la disciplina; dando lugar a que los individuos se conviertan en una especie de “pequeñas células separadas, autonomías orgánicas, identidades y continuidades genéticas, segmentos combinatorios” encausados en un gran proyecto político único (buen vivir). Lo que no dice es que cuando un sistema social entra en crisis, el poder se organiza para usufructuar conocimientos y ontologías distintas... otros saberes... como un medio para transformarse y expandir su injerencia en espacios que tradicionalmente estaban fuera de su campo de acción. Es decir, cuanto más se desarrolle el sistema social (capitalismo de Estado), sus propias contradicciones van a llevar a que este se transforme, se extienda hacia otros espacios... y absorba otras ontologías... como la andina. A modo de hipótesis, ello da lugar a que el sistema social rejuvenezca su superficie, su razón discursiva, y sin embargo sus características estructurales continúen vigorosas. Y a través de la institución educativa, esa razón revestida y rejuvenecida se convierte en la herramienta perfecta, que usa el Estado



coercitivo del buen vivir, para clasificar y moldear a la población en función de los intereses de una minoría nacional y global.

Desde esa perspectiva, el buen vivir no es otra cosa que un dispositivo que se usa para administrar la población, una razón instrumental², construida desde y para el Estado. De ningún modo un paradigma más allá del capitalismo.

Desde un punto de vista histórico, el Estado ecuatoriano, obedeciendo a su naturaleza... entre otras cosas, se ha enfocado en administrar la población, la tierra, los espacios, etc., etc. Por ejemplo, los estudios de Guerrero (2000: 9) muestran las diferentes formas que ha asumido la ciudadanía a lo largo de la historia, el manejo de los individuos “que no son considerados aptos para un trato cotidiano inherente a la igualdad ciudadana”. De mismo modo, Kingman y Goetschel (2014) muestran esta problemática y toman como nudo de análisis el Concordato y su relación con la administración de poblaciones en el Ecuador de la segunda mitad del siglo XIX. En el siglo XX, los estudios de Mercedes Prieto (2004: 144) se enfocan en el problema de la administración de las comunidades indígenas en los tiempos de la Revolución Juliana (1925), cuyos debates, a partir de una noción de protección a los indígenas se enfocaron en “problemas tales como la representación corporativa de la raza india, la administración comunal, las tierras comunales, las lenguas nativas, la educación rural y las regulaciones de trabajo”. Y estudios más próximos ofrecen una mirada genealógica del buen vivir y la posibilidad de “asumirlo analíticamente e históricamente como un conjunto de prácticas destinadas a la gestión política de la vida de una población” (Cortez, 2014). Y en relación a la educación Magallón (1993: 62) afirma que en los tiempos actuales el Estado es un elemento fundamental, que a través de la educación administra, califica y prepara “a los individuos para la producción económica y al mismo tiempo” para la reproducción de grupos sociales sumisos a la ideología dominante. Cuando debería ser todo lo contrario, cuando la educación debería cumplir una dimensión emancipatoria y contribuir a la formación de una sociedad *libre, crítica, democrática* (Adorno, 1970).

De manera que, a modo de conclusión, el proyecto político basado en el buen vivir, su consecución a través del cambio de la matriz productiva y, la construcción de una estructura educativa en relación al desarrollo industrial, público y privado, no es otra cosa que una nueva modalidad, perversa, de administración de la población estudiantil, para clasificarla de acuerdo a sus “capacidades” cognitivas y ubicarla donde corresponde... Se prepara para manejar máquinas, para la relación de los seres humanos con máquinas, no para una relación de los seres humanos con otros seres



humanos y con la sociedad. Con la sociedad desde un punto de vista humano, cultural, en valores, capacidades críticas, reflexivas, capaces de compartir y transmitir la humanidad. Consecuentemente, los institutos técnicos y tecnológicos, no son otra cosa que fábricas de empleados.

Nota

1 El Examen Ser Bachiller determina el 30% de la nota final del bachillerato. Es habilitante para la graduación del bachillerato. Coadyuva al proceso de admisión en la educación superior en instituciones públicas o privadas (INEVAL, 2019).

2 La razón instrumental entendida como “una razón que se preocupa de encontrar los fines que el hombre ha de perseguir, si quiere configurar su vida y su historia de una manera humana, y una razón que sólo se preocupa de resolver los problemas técnicos de la relación entre medios y fines, sin detenerse a examinar la racionalidad de estos últimos”. Además, entendida como un modo que “empapa todo el sistema social y llega a internalizarse en los mismos individuos, que se identifican así con los intereses tecnicistas del sistema” (Ureña, 1978: 48-49).

Bibliografía

Acosta, Alberto (2010). El Buen vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. Fundación Friedrich Ebert, FES-ILDIS– Edificio Pucará, Adorno W Theodor (1970). Educación para la emancipación, Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Traducción: Jacobo Muñoz. Editor digital: Vladimiro ePub base r1.0

Althusser Louis (2015). Sobre la reproducción. Ediciones Akal, S. A. para lengua española. Madrid España.

Araujo, María del Carmen (1998). Gobernabilidad durante la crisis y política de ajuste. Documento de Trabajo. No. 6. Quito: CaRDES.

Banco Mundial. <http://www.bancomundial.org> Visita (05-05-2018)

Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior –CACES (2019),

Consejo de Educación Superior CES (2019).

Constitución Política del Estado 2008.

Cortez David (2014). “Buen vivir”: ¿biopolítica o alternativa? en Reflexiones sobre los límites del desarrollo. Memorias del Sexto Congreso Iberoamericano sobre Desarrollo y Ambiente. VI CISDA

Dávalos Pablo, (1999). Los sistemas productivos del Ecuador: El sistema hacienda y el sistema plantación. Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 1, No. 3, junio 1999.



De los Santos, Jorge. (25-10-2019).

Foucault Michel (1977). Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber traducción de Ulises Guiñazú. Siglo veintiuno editores, S.A. Coyoacan- México. D f.

Foucault, Michel (2002). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. 1a, ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. Traducción de: Aurelio Garzón del Camino.

----- (2014). La construcción social del “Buen vivir” (Sumak Kawsay) en Ecuador. Genealogía del diseño y gestión política de la vida. Ecuador

Geneyro Juan Carlos. Estado, ciudadanía y educación: las fuerzas de la democracia. Impreso en México/Printed in Mexico. ISBN: 978-607-757215-2.

Guerrero Andrés (2000). El proceso de identificación: sentido común ciudadano, ventriloquia y transescritura. Etnicidades. ISBN. Quito-Ecuador.

Habermas, Jurgen (1987), Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid, Taurus.

Kingman, Eduardo y Ana María Goetschel (2014). “El presidente Gabriel García Moreno, el Concordato y la administración de poblaciones en el Ecuador de la segunda mitad del siglo XIX”. Historia Crítica, 52. Bogotá: Universidad de los Andes.

León, M (2015). Del discurso a la medición: Propuesta metodológica para medir el Buen vivir en Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). Quito.

Ley Organica de Educación Superior LOES (2019).

Magallón, Mario (1993). Filosofía política de la educación en américa latina. Universidad nacional autónoma de México. http://bidi.unam.mx/libroe_2007/0638679/A5.pdf

Marañón P. Boris, coordinador (2014). Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales. Instituto de Investigaciones Económicas. – Primera edición. – México: UNAM, 267 páginas.

Molina, C. (2000). Las reformas educativas en América Latina: ¿hacia una mayor equidad. Banco Interamericano de Desarrollo.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación las Ciencias y la Cultura UNESCO. <https://en.unesco.org/> Visita (05-05-2018)

Plan nacional del Buen vivir (2012).

Prieto, Mercedes (2004). Liberalismo y temor: imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador postcolonial, 1895-1950. Ediciones Abya Yala. Quito, Ecuador, 2004

Ramírez G., René (2012). La vida (buena) como riqueza de los pueblos. Hacia una socioecología. Política del tiempo /— 1ª ed. — Quito: Editorial IAEN.

Sánchez Cerón, Manuel (2001). Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos. Revista



Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXI, núm. 4, 4° trimestre, 2001, Centro de Estudios Educativos, A.C. pp.55-97

Secretaría Nacional de Educación Superior, ciencia, tecnología e innovación Senescyt (2019).

Secretaría Nacional de Educación Superior, ciencia, tecnología e innovación Senescyt (2019). Boletín informativo sobre la oferta académica de las Instituciones de educación superior (2019).

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – Senplades, (2013). Plan Nacional de Desarrollo / Plan Nacional para el Buen vivir 2013-2017. Quito, Ecuador. Primera edición, ISBN-978-9942-07-448-5.

Secretaría nacional de planificación y desarrollo SENPLADES (2012). Transformación de la Matriz Productiva. Revolución productiva a través del conocimiento y el talento humano. 1a edición – Quito,

Sistema Nacional de Nivelación y Admisión SNNA (2019).

Stefanoni Pablo (2014). El vivir bien, proyecto alternativo o compensación discursiva ante los males del capitalismo contemporáneo. En Post-crecimiento y buen vivir, propuestas globales para la construcción de sociedades equitativas y sustentables. Quito, Ecuador.

Ureña Enrique (1978). La crisis de la sociedad industrializada. Editorial Tecnos S.A. Madrid, España.



O estudante-coletivo desde um paradigma crítico

Clara Martins do Nascimento
Simone Sobral Sampaio

Resumo

Este ensaio discorre sobre a elaboração de um *programa de investigação para a Assistência Estudantil* desde os interesses dos estudantes – sendo estes os principais sujeitos que informam as ações nesta área. Realiza a crítica do perfil do *aluno consumidor* (legitimado pelo *sistema de eticidades* hegemônico expresso no Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES) a partir de um estudo imanente da *Ética da Libertação* de Enrique Dussel (2012), da apreensão das sínteses elaboradas por Nascimento (2014, 2013) e dos dados analisados por Leite (2015). Pretende recuperar, no âmbito do paradigma funcional, a figura do *aluno consumidor*, operando a crítica proposta por Dussel (2012). Nesta direção, concentra-se nas duas tarefas prioritárias (informadas pelo mesmo autor) para o exercício comunitário da *razão crítico-discursiva*: 1) a *crítica científica da eticidade vigente* (neste caso, aquela que estrutura a Assistência Estudantil) e, sua posterior 2) *projeção criativa* (a partir da compreensão do estudante desde um paradigma crítico). Como conclusão, a figura do *estudante-coletivo* emerge como superação do perfil do *aluno consumidor* vigente no paradigma funcional.

Introdução

As motivações que nortearam a elaboração deste texto resultam da necessidade de informar ao debate da assistência estudantil sobre o seu principal sujeito político: o estudante¹. Ao nosso ver, tal esforço teórico contribui para a superação do caráter descritivo e normativo que impera nas produções nesta área. Mais ainda, auxilia na elaboração de um novo discurso, anti-hegemônico, que poderá tencionar a configuração da permanência estudantil universitária desde os interesses dos estudantes.

À luz do paradigma funcional, a figura do estudante que direciona a estruturação dos programas e projetos da assistência estudantil operacionalizados nas Universidade públicas federais brasileiras é aquela que nos remete ao perfil do *aluno-consumidor*. Tal perfil responde (e, alinha-se) ao *sistema de eticidades* hegemônico nesta área hoje. Suas normas, instituições, valores são determinadas por aqueles *efeitos intencionais negativos* da totalidade social conformada pelos processos de mundialização do capital – e as exigências que dele decorrem para a educação superior – na particularidade do capitalismo dependente brasileiro.



Assim, recuperar essa figura do *aluno consumidor* é o ponto de partida da crítica, no sentido dusseriano (de desvelar as alienações impostas as “vítimas”, revelando as “não verdades” do sistema hegemônico), necessária à construção de um novo discurso desde a classe trabalhadora (ou a *comunidade das vítimas*, para Dussel). Tais mediações servirão de fundamento para apropriarmos-nos das contribuições deste filósofo, reforçando, na sua esteira, a responsabilidade de construir discursos anti-hegemônico que expressem os interesses da classe trabalhadora.

Metodologicamente, realizamos um estudo imanente da *Ética da Libertação*, de Dussel (2002) a fim de problematizar como a produção de *dissenso versus um novo consenso* a partir de um processo de conscientização ética materializa-se na assistência estudantil – na figura do seu principal sujeito político, o estudante. As sínteses que alcançamos serão explicitadas ao longo deste ensaio enquanto chaves teóricas que iluminam o debate da Assistência Estudantil.

Fundamentação do problema: O sistema de eticidades hegemônico na assistência estudantil

O marco da normatização da assistência aos estudantes nas Universidades públicas federais brasileiras (base legal, objetivos e áreas estratégicas) é o Programa Nacional de Assistência Estudantil/PNAES (Decreto 7234 de 19 de julho de 2010). Interessa-nos, aqui, refletir sobre como o PNAES contribuiu para a legitimação de um determinado perfil de estudante que, por sua vez, direciona a atual configuração dos programas, projetos e serviços nesta área.

É previsível, diante do histórico *caráter ultra elitista da Universidade brasileira* (Fernandes, 1975) que a questão da permanência tenha sido, recorrentemente, subestimada nos planejamentos e orçamentos institucionais. É lugar comum de fala o fato de que no ápice da implementação do neoliberalismo no Brasil – a década de 1990 – os investimentos na assistência estudantil dependiam da “sensibilidade” (ou não) dos reitores destas instituições. Por outro lado, a institucionalização da assistência estudantil, mediante aprovação no PNAES, no ano de 2010, via incorporação na agenda da contrarreforma universitária dos anos 2000, demarcou uma das principais fases da história da permanência universitária pública no Brasil. E é ainda este norteamo que coloca a defesa da ampliação destas ações (e sua permanente crítica no interior dos *sistemas de eticidades* dominantes) enquanto tarefas permanentes e urgentes!

O PNAES, assim como todo movimento que acompanha a inscrição/defesa de direitos na sociabilidade burguesa tem caráter paradoxal. Basta recordar a atuação política



dos organismos estudantis, e da própria comunidade universitária – na figura do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis/FONAPRACE– para inscrever as ações de permanência no interior da política educacional (ênfatisando o seu papel prioritário e fundamental ao exercício do propalado direito à educação). Neste sentido, a institucionalização da assistência estudantil inscreve-se, seguramente, como conquista da comunidade universitária – fruto de luta e de organização política. Sem estas lutas, não haveria o tencionamento necessário nem mesmo para inscrever a pauta da necessidade de abertura da Universidade para os filhos da classe trabalhadora, ampliação do acesso (e, conseqüentemente das suas condições de permanência).

O paradoxo reside no fato de que este mesmo movimento de avanço na direção da materialização do direito à educação, abriga processos de reformulação/ressignificação do próprio conteúdo político da assistência ao estudante (base para definição do seu alcance, forma de organização e participação na política educacional). É sobre este último aspecto que a luta se faz constante e a atenção redobrada². Portanto, neste ponto concentra-se o exercício da crítica a fim de desvelar o discurso dominante e contribuir para a construção de um discurso anti-hegemônico, ancorado desde o interesse dos estudantes – principais sujeitos políticos (*a comunidade das vítimas*, de Dussel [2012]). Neste tema, problematizaremos o perfil do estudante fomentado pelo PNAES e como tal perfil produz impactos que reforçam a *negatividade* dos/as estudantes

Primeiramente, um aspecto parece-nos evidenciar a apropriação conservadora da assistência estudantil (particularmente, expressa no seu condicionamento ao projeto educacional dominante; universalmente, na sua correlação com as atuais exigências do capitalismo para as políticas sociais) determinando e sendo determinada pelo perfil do *aluno-consumidor*. Tal aspecto refere-se à regulamentação da restrição destas ações àqueles denominados “mais carentes”, de “baixa renda” ou em “vulnerabilidade social” – a partir de um rebaixado corte de renda que impulsiona o imperativo da focalização e seletividade no âmbito dos seus programas, projetos e serviços. Advém daí a predominante estruturação da Assistência Estudantil mediante auxílios e bolsas (e, a conseqüente legitimação da figura do *aluno-consumidor*).

É possível demonstrar a partir da pesquisa elaborada por Leite (2015) a significativa incidência de auxílios e bolsas em contrapartida à construção de equipamentos públicos de assistência ao estudante (tais como creches, restaurantes universitárias, casas de estudantes, espaços de convivência etc.). Suas principais constatações comprovam o que vimos chamando atenção.



Segundo esta mesma pesquisa, em 06 das 10 Universidades investigadas os recursos do PNAES são investidos em auxílios financeiros e bolsas; Ademais, prevalece o corte de renda como critério de acesso às ações de assistência estudantil e existe a necessidade massiva de implementação/ampliação de ações/programas e projetos, em vários campi, nas seguintes áreas: apoio Pedagógico, cultura, creche, atenção à saúde, (acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, e superdotação) e ações afirmativas. Esta autora ainda aponta que há fragilidade na articulação das ações de permanência universitária às atividades de ensino, pesquisa e extensão e demonstra que somente parte das bandeiras históricas dos sujeitos coletivos da assistência estudantil (UNE, SENCE e FONAPRACE) foram atendidas.

Na observação de Leite (2015), na medida em que a própria tendência à *bolsificação* da Assistência Estudantil favorece a sua desarticulação com o ensino, pesquisa e extensão, a mesma impulsiona o PNAES a assumir um perfil focalizador, compensatório e assistencialista. Consequência disso, é o reforço à figura do *aluno consumidor*³. A mediação teórica, encontrada pela mesma autora, para dar conta de desvelar esse processo enquanto uma determinação econômica do PNAES foi a articulação desta inserção dos alunos, via consumo, à programática do neoliberalismo na sua agenda de estímulo ao consumo de massa. Com isso, o programa também atende aos interesses do empresariado nacional, pois contribui para aquecer o mercado consumidor interno, dinamizando a economia local e contribuindo para o ensino unilateral do aluno de baixa renda (Leite, 2015).

Ao nosso ver, esta limitação da assistência estudantil às bolsas e auxílios, coloca-se como um entrave às reivindicações acerca do seu caráter universalizante – no sentido da construção de equipamentos públicos na universidade).

Metodologia

As sínteses teórico-metodológicas acerca dos programas de investigação na Assistência Estudantil, dispostas neste ensaio, resultaram de um estudo imanente da *Ética da Libertação*⁴, de Enrique Dussel (2012)⁵. Este filósofo argentino ao elaborar consistente crítica aos programas de investigação vigentes (orientados por paradigmas funcionais) propõe uma *ética cotidiana desde e em favor das vítimas*.

Nos seus termos, a *ética da libertação* pretende explicar a dialética contradição da “globalização/exclusão” – expressa na pretensa modernização do capital (capital fictício) mediada pela exclusão material e o discurso formal crescente das vítimas desse



pretensão processo civilizador. Tal discurso é formulado criticando os *efeitos negativos não intencionais* das estruturas (auto organizadas, autorreguladas) e propondo a elaboração de um *discurso ético-material* (de conteúdo) formal (intersubjetivo) e válido, que considera o empírico a partir das vítimas.

Desde uma perspectiva crítica, Dussel (2012) organiza um programa de investigação com intuito de refletir sobre a validade do discurso crítico da *comunidade das vítimas* (considerando sua preocupação em analisar as causas da alienação das mesmas). Nesta direção, concentra-se em problematizar os critérios de demarcação formulados pela ciência em geral acerca do caráter científico dos seus discursos. A partir daí, introduz no debate a questão das ciências sociais críticas, numa perspectiva ética.

Primeiramente aborda a questão da demarcação do conhecimento científico hipotético-dedutivo recuperando a definição de racionalidade teórico-explicativa dos discursos científicos contra os discursos considerados não cientificamente empíricos⁶. Realiza este movimento teórico na produção de Karl Popper, Thomas Kuhn, Paul Feyrabend e Imre Lakatos. Ao estabelecer um diálogo fecundo com esses autores apropria-se de suas elaborações (superando-as) desde a perspectiva do modelo crítico ao qual se propõe estabelecer.

Num segundo momento, aborda dois novos critérios de demarcação: 1) o critério que delimita as ciências naturais e as humanas ou sociais e, 2) aquele de demarcação entre as ciências sociais funcionais e as críticas. Sobre este primeiro aspecto, Dussel (2012) recupera Rudolf Carnap e Karl Popper problematizando as sugestões destes teóricos no que concerne à existência de programas unificados entre as ciências naturais e sociais. Sobre este último autor, Dussel (2012), constata que toda a construção popperiana resulta de uma razão instrumental (Popper considera os fins e valores como dados na tradição social, aceitos, por sua vez, por um decisionismo irracional, conservador).

Ademais, preocupado em demonstrar os argumentos contrários à proposição de “programas unificados para as ciências”, o referido filósofo argentino vale-se do debate acerca de um critério de demarcação que inclui uma nova determinação: as ciências humanas ou sociais se constituem usando a “explicação” (na relação sujeito-objeto, sendo o “objeto” o próprio ser humano em sociedade) ou a “compreensão” (na relação sujeito-sujeito, interpretando de alguma forma a intencionalidade do outro sujeito ou sujeitos: “compreendendo” as motivações, os valores, entrando no “mundo” da comunidade alheia). Por último define como tais critérios se dão entre as ciências



humanas e sociais (e filosofias funcionais e críticas), lugar a partir do qual situa a “ética da libertação”.

Um terceiro critério de demarcação é apresentado por ele, sendo este definido a partir da *comunidade das vítimas*. Segundo este mesmo autor, aos cientistas sociais caberia explicar as causas da negatividade das vítimas o que os levaria a criar novos paradigmas, novas explicações (descobrimos fatos antes inobserváveis no mundo no qual se adentra por *decisão ético-prática* que lhe abre novos horizontes). Esta decisão ético-prática envolveria a questão da *práxis*. A centralidade que esta categoria assume na análise de Dussel (2012), o leva a situar a possibilidade de resolução de todos os problemas do conhecimento na própria *práxis* e no seu conceito.

Depois de afirmar que de Aristóteles à Kant a constituição de toda *práxis* depende de um interesse prático (e elucidar estas elaborações em Habermas), mais à frente, referindo-se à Hursel, Dussel (2012, p. 451) aborda a “*práxis como totalidade fundamental, que inclui na sua essência um interesse, [e] descerra, por sua vez, o horizonte conjectural*”. E continua: “o fato-objeto pode ser idêntico, mas o sentido que adquiriu nas práticas históricas intersubjetivas pode ser diverso” (2012, p. 451). Neste momento, apresenta a sua síntese: as teorias e programas de investigação rivais originam-se de outras teorias ou programas rivais, uma vez que a provável descoberta de fatos e objetos, demanda novas explicações. Para uma comunidade científica este “defrontar-se com o mundo vigente” a partir das explicações e compreensões formuladas no seio da experiência de uma *comunidade de vítimas*⁷ possibilita a abertura de um novo horizonte de fatos ou objetos que podem ser observados, agora, desde um interesse libertador e emancipador.

Este mesmo autor aponta para a possibilidade de programas de investigação científicos rivais⁸ ocorrerem sincronicamente. Isto levaria a necessidade de elaboração de uma “epistemologia pluralista, plástica, flexível” que fosse capaz de analisar esta coexistência de múltiplos programas científicos funcionais e/ou críticos e, por outro lado, as ciências humanas ou sociais articuladas a grupos de vítimas iriam construir (efetuando o processo de libertação) novos paradigmas epistemológicos funcionais ao novo sistema.

Resumidamente, Dussel (2012) considera que o *critério crítico discursivo*, referenciado na *ética da libertação*, fomenta novos problemas à *razão discursivo-crítica* comunitária anti-hegemônica (ao considerar a possibilidade do surgimento de uma comunidade crítica simétrica, a partir das *vítimas*). Neste aspecto encontra-se a validade da *razão*



crítica discursiva: partir da razão ético-originária como fundamento do reconhecimento dos sujeitos humanos como iguais. Ou seja, a construção de uma *comunidade crítica das vítimas* se dá num processo de *consciência ético-crítica*⁹

Resultados e discussão: “Projeção Criativa” – o estudante desde um paradigma crítico

A esta altura, já tendo avançado na crítica da *eticidade* vigente no âmbito da assistência estudantil, aquela mesma que fundamenta a legitimação do perfil do *aluno-consumidor*, tomamos a liberdade de vislumbrar (ainda que de modo ensaístico), alternativas teóricas que nos possibilitem exercitar a segunda tarefa à qual nos relegou Dussel (2012). Referimo-nos à *projeção criativa* (no que concerne o exercício comunitário da razão crítico-discursiva) que é operada por meio do exercício da razão crítica utópico-construtiva. Esta constitui a função crítica em seu momento positivo, antecipando o que o mesmo autor chama de *projeto de libertação*.

Diferentemente dos paradigmas funcionais (no interior dos quais as normas, regulamentações, instituições vigentes definem a caracterização do estudante), no paradigma crítico, os próprios processos de luta/organizativo que se estruturam no sentido de romper com a *negatividade*¹⁰ informam quem é o estudante sujeito político. Ou seja, os processos de insurgência informam um outro sujeito.

Nesta oportunidade, operando desde o *critério crítico discursivo* referenciado na *ética da libertação* (Dussel, 2012), intencionamos desvelar os processos de alienação que acometem os estudantes – a partir da recuperação de suas mais recorrentes reivindicações vocalizadas pelos coletivos estudantis. Pensamos que as bandeiras das lutas estudantis nos informam sobre esse *outro* sujeito estudante, sujeito da sociabilidade do capital (que opera educando o consenso desde os interesses dominantes), expressa na complexidade das demandas estudantis: na medida em que elas, ora incorporam ora superam o discurso dominante.

Os coletivos estudantis possuem *potencialmente* a capacidade de alcançar aquela *validade intersubjetiva crítica*, obtida desde o consenso das vítimas, que, segundo Dussel (2012), confrontar-se-ia com uma antiga *validade intersubjetiva hegemônica* possibilitando a formulação de utopias. O destaque a este processo enquanto *potência* serve para ressaltar que, o seu movimento, longe de ser harmônico, comporta significativas contradições – cujos discursos produzidos pelos sujeitos por vezes reforça e por vezes nega o discurso dominante. Ademais, a construção de um discurso



intersubjetivo anti-hegêmico está determinado por correlações de forças na construção das agendas de reivindicações dos sujeitos.

Aqueles processos de alienação dos/as estudantes evidenciam-se no próprio conteúdo das reivindicações no âmbito da assistência ao estudante quando consideramos a sua apropriação mediante reformulação destas bandeiras pelo sistema de eticidade vigente – tal como demonstramos em Nascimento (2013).

Sobre o tema, Leite (2015), nos traz que no período de 2003 a 2006, as pautas da democratização do acesso e permanência dos jovens na educação superior pública ganharam centralidade nas agendas reivindicatórias da União Nacional dos Estudantes/UNE, da Secretaria Nacional de Casas de estudantes/SENCE e do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis/FONAPRACE. Numa conjuntura de crítica à contrarreforma universitária implementada no governo Lula¹¹, a correlação de forças existentes no interior da UNE mobilizou a estruturação de coletivos estudantis opositores à reforma universitária: Frente de Oposição de Esquerda (FOE) e a Frente de Luta contra a Reforma Universitária.

Ao nosso ver, o surgimento de movimentos opositores na UNE evidencia a *razão crítica discursiva* operando no interior dessa organização. Isto porque eles atuam no processo de desvelamento da *não validade dos consensos do sistema dominante* (problematizando os seus *efeitos não intencionais negativos vigentes*). Oportunizam, assim, a chegada do *momento crítico* – no interior do qual a crítica será inevitavelmente anti-hegemônica, viabilizando aquele *processo de consciência ético-crítica* ao qual se remeteu Dussel (2012).

Em se tratando da formação de um discurso intersubjetivo, anti-hegêmico e desde os estudantes, Leite (2015) identifica as bandeiras que os fazem convergir na luta. Na sua análise, a ampliação assistência estudantil emergiu como pauta que unifica o movimento estudantil universitário (como pauta de convergência entre adesistas e opositores das UNE, na síntese daquela autora). Esta bandeira, tanto serviu estrategicamente ao apoio do Projeto de Reforma Universitária do Governo Lula (PL 7.200/06) como atendeu, ainda que parcialmente, as reivindicações estudantis.

Tal fato nos habilita a afirmar que o discurso dominante (interesses, valores e normas vigentes) faz-se presente nas lutas estudantis, incorporando – mediante reformulação – as suas principais bandeiras. Aqui são operadas as estratégias de *educar para o consenso*. Daí a complexidade da construção de um discurso desde os estudantes (as *vítimas*, na concepção de Dussel).



Na perspectiva Dusseriana, coletivamente, as *vítimas* aprendem a argumentar construindo novos argumentos contra o discurso dominante. Constroem, portanto, um novo paradigma prático com verdade, validade e valores críticos (contra os valores weberianos e popperianos – e até eurocêntricos) permitindo um novo horizonte objectual crítico. Em outras palavras, elas avançam na elaboração de um projeto de libertação que comporta outras explicações (críticas) das causas da sua *negatividade* (que provocam sua alienação). Na síntese desse mesmo autor, o critério crítico discursivo de validade referencia-se justamente nessa intersubjetividade das vítimas.

Partimos de tais pressupostos para formular um *discurso ético-material* (de conteúdo) formal (intersubjetivo) e válido – considerando a concreticidade das situações de negatividade vivenciadas pelas/a partir das vítimas. Assim, operamos a crítica das bandeiras convergentes (no âmbito da Assistência Estudantil) identificando nelas, elementos de superação e incorporação dos discursos dominantes.

Neste exercício crítico, um primeiro caminho teórico é o de recuperar como se estruturaram, historicamente, o conteúdo das bandeiras estudantis considerando o Movimento de Reforma Universitária de 1960 narrado por Fernandes (1975). Este referencial ajuda-nos a apreender a luta pela construção de equipamentos públicos nas Universidades (restaurantes, creches, bibliotecas).

No exercício de identificar as alienações dos estudantes (que acompanha a nossa trajetória acadêmica)– deparamo-nos com aquele *momento crítico* que atenta-nos para a formulação de novos discursos na direção da/o: recuperação dos elementos de universalidade que demarcam, historicamente, as reivindicações dos/as estudantes para a permanência universitária; ampliação da concepção de assistência estudantil vigente, na perspectiva da permanência universitária. Ou seja, fornecimento de condições institucionais para a conclusão dos cursos universitários. Evitando, assim, a individualização desta demanda; crítica à figura do *aluno-consumidor* na medida em que ela se estreita aos interesses da dinâmica capitalista e reforça a alienação dos estudantes.

O combate à bolsificação da assistência estudantil, e, conseqüentemente o reforço à universalização do seu alcance, tende a contribuir para a legitimação do perfil de um *estudante-coletivo* (e, não, um *aluno-consumidor*) cujos anseios perpassam uma formação contra hegemônica. Tal esforço também se constitui numa tentativa de atribuir uma nova direção a permanência universitária, que em si, potencialmente, abriga



condições de exercício de uma formação humana crítica (ainda mais na medida em que se articula ao ensino, pesquisa e extensão).

Evidente que tal perspectiva exige a concomitante crítica radical à Universidade burguesa e o reconhecimento do seu papel num país dependente, como o Brasil. Esta crítica deve articular-se às alternativas de superação do modo de produção capitalista conformando-se enquanto princípio normativo exigido àqueles que participam do *processo comunitário da consciência crítico-ética* – aquele mesmo que se apresenta como exigência ao alcance do consenso provocado pelo critério de *intersubjetividade das vítimas*.

Conclusões

As elaborações de Paulo Freire, Karl Marx, Michel Foucault e Antônio Gramsci evidenciam a *ética da libertação*. Segundo Dussel (2012), aquelas análises, a partir da solidariedade com as *vítimas*, fomentaram programas de pesquisa inovadores que deram origem a novos paradigmas científicos.

Esta perspectiva crítica de análise e intervenção na realidade social, construída a partir dos interesses dos sujeitos que vivenciam as diversas formas de alienação, ilumina a produção acadêmica na direção da apropriação de um conhecimento comprometido com a transformação social. Nesta direção, permitem-nos refletir sobre a função social do conhecimento que produzimos. (Tal como o fez Gramsci nas páginas que discorreu acerca da filosofia da práxis e o papel dos intelectuais orgânicos).

Um conhecimento que não esteja comprometido com a conservação do estado atual das coisas é, por si mesmo, anti-hegemônico, e, portanto, direcionado à libertação daqueles que vivenciam cotidianamente as desumanidades provocadas pela reprodução social capitalistas: da sua condição de vida, do seu modo de pensar e agir.

Desde uma perspectiva Dusseriana, em se tratando do/a estudante universitário/a, qual a negatividade desses sujeitos? Podemos afirmar, seguramente, que a falta de condições favoráveis à sua permanência nas universidades brasileiras assume lugar central. Referimo-nos as condições necessárias à reprodução do estudante enquanto estudante! Aquelas condições de vida e de enriquecimento das objetivações humanas que a dinâmica capitalista lhes priva, e que a Universidade (ainda que de forma pontual e sem alcance estrutural e nem perspectiva revolucionária) atua na sua correção vislumbrando a formação humana e pedagógica crítica desse sujeito.



No Brasil, a resposta institucional à questão da permanência universitária, vem sendo dada através da estruturação de programas, projetos e serviços no âmbito da Assistência Estudantil. Essa histórica bandeira estudantil foi sendo incorporada aos projetos educacionais dominantes de forma bastante contraditória: tanto como conquista das lutas estudantis quanto como ação estratégica de formação de consenso para legitimação do discurso educacional dominante (e, ademais, assumindo uma dimensão instrumental para o alcance das metas de programas como o REUNI). De qualquer maneira, elas constituem-se, hoje, na principal forma de respostas instituições à permanência estudantil, atendendo, ainda que parcialmente, as demandas estudantis. Interessa-nos avançar na sua crítica!

Isto porque a forma particular que a Assistência estudantil assume nos anos 2000, mais especificamente no ano de 2010 (aprovação do PNAES) sob o predomínio de auxílios e bolsas contribuiu para a legitimação do perfil do *aluno-consumidor*. Neste sentido, a tendência à bolsificação da Assistência Estudantil e a figura do *aluno-consumidor* retroalimentam-se. Do ponto de vista da alienação dos estudantes, as consequências são aquelas que descrevemos em tópico anterior: a focalização e seletividade destas ações consequentes da restrição à um critério de renda rebaixado que individualiza a alienação na Universidade e reforça os valores neoliberais do discurso dominante.

O exercício da razão crítico-discursiva nos direciona para um processo de *conscientização ético-crítica* cujo *momento crítico* é a figura do estudante-coletivo. A utopia possível na Assistência Estudantil! Construída desde o momento no qual, assim como Paulo Freire, preocupamo-nos em ouvir as vozes dos próprios sujeitos políticos dos processos a partir dos quais vislumbramos transformações. Nesse caso, o conhecimento que produzimos serve à explicação das causas de alienação dos sujeitos se esse conhecimento resulta das nossas pulsões transformadoras – ao questionarmos: Para que? Para quem? Tal como fez *Totonha*, narrada pelo célebre Marcelino Freire (2005):

Capim sabe ler? Escrever? Já viu cachorro letrado, científico? Já viu juízo de valor? Em quê? Não quero aprender, dispenso. Deixa pra gente que é moço. Gente que tem ainda vontade de doutorar. De falar bonito. De salvar vida de pobre. O pobre só precisa ser pobre. E mais nada precisa. Deixa eu, aqui no meu canto. Na boca do fogão é que fico. Tô bem. Já viu fogo ir atrás de sílaba? O governo me dê o dinheiro da feira. O dente o presidente. E o vale-doce e o vale-linguiça. Quero ser bem ignorante. Aprender com o vento, tá me entendendo? Demente como um mosquito. Na bosta ali, da cabrita. Que ninguém respeita mais a bosta do que eu. A química. Tem coisa mais bonita? A geografia



do rio mesmo seco, mesmo esculhambado? O risco da poeira? O pó da água? Hein? O que eu vou fazer com essa cartilha? Número? Só para o prefeito dizer que valeu a pena o esforço? Tem esforço mais esforço que o meu esforço? Todo dia, há tanto tempo, nesse esquecimento. Acordando com o sol. Tem melhor bê-á-bá? Assoletrar se a chuva vem? Se não vem? Morrer, já sei. Comer, também. De vez em quando, ir atrás de preá, caruá. Roer osso de tatu. Adivinhar quando a coceira é só uma coceira, não uma doença. Tenha santa paciência! Será que eu preciso mesmo garranchar meu nome? Desenhar só pra mocinha aí ficar contente? Dona professora, que valia tem o meu nome numa folha de papel, me diga honestamente. Coisa mais sem vida é um nome assim, sem gente. Quem está atrás do nome não conta? No papel, sou menos ninguém do que aqui, no Vale do Jequitinhonha. Pelo menos aqui todo mundo me conhece. Grita, apelida. Vem me chamar de Totonha. Quase não mudo de roupa, quase não mudo de lugar. Sou sempre a mesma pessoa. Que voa. Para mim, a melhor sabedoria é olhar na cara da pessoa. No focinho de quem for. Não tenho medo de linguagem superior. Deus que me ensinou. Só quero que me deixem sozinha. Eu e minha língua, sim, que só passarinho entende, entende? Não preciso ler, moça. A mocinha que aprenda. O doutor. O presidente é que precisa saber o que assinou. Eu é que não vou baixar minha cabeça para escrever. Ah, não vou.

Na melhor das hipóteses, chegaremos a mesma conclusão que ela: “Coisa mais sem vida é um nome assim, sem gente”. No nosso caso, “coisa mais sem sentido é um conhecimento que não serve à libertação do povo”.

Nota

1 As questões aqui dispostas são fruto dos debates coletivos realizados na disciplina de Pesquisa em Serviço Social ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, no semestre 2018.1, sob regência da Prof.^a Dra. Simone Sobral. Neste aspecto, o contato com a Ética da Libertação, de Dussel (2012), assim como as nossas pulsões e investigações acadêmicas acerca do tema da permanência universitária inspiraram as páginas que seguem.

2 Em Nascimento (2014, 2013), desenvolvemos a hipótese de que, nos anos 2000, a assistência estudantil passou a cumprir funções estratégicas, servindo para legitimar o discurso da democratização da educação superior pública, e, ao mesmo tempo, desempenhando um papel instrumental ao alcance das metas propostas pelos principais programas da contrarreforma universitária, a exemplo do REUNI. Nesta oportunidade, constatamos a expansão de um modelo específico de assistência estudantil nas IFES (ao qual denominamos Assistência Estudantil consentida)



determinado pela funcionalidade da assistência definida nos limites da agenda educacional do Estado.

3 Cujas necessidades de permanência estudantil serão atendidas via mercado, e a Assistência Estudantil torna-se somente um mediador nessa relação. Desse modo, exime-se de sua dimensão político-pedagógica e amplia, em contrapartida, o seu caráter burocrático e bolsificado.

4 Segundo Dussel (2012), esta obra responde às demandas concretas colocadas pelas “frentes de libertação” organizadas pelos chamados novos movimentos sociais do final de século XX (na sua luta pelo reconhecimento das “vítimas”) abordando a ética num horizonte mundial planetário. Desenvolve a evolução histórica do sistema inter-regional de eticidades, considerando que as eticidades foram sendo geradas em torno e a partir de um sistema asiático-africano-mediterrâneo, que, desde XV, foi um sistema mundial. Ao longo do texto valer-nos-emos do arsenal categorial construído por Dussel (2012), sempre apontando para a sua utilização através da marcação das categorias e conceitos em itálico.

5 Enrique Dussel é um dos grandes expoentes da filosofia da libertação. É de origem argentina, mas foi radicado (exilado) no México, desde 1975. Na sua trajetória acadêmico/profissional atuou na Universidade Nacional do México/UNAM. Das suas reflexões sobre a ética (na perspectiva da superação do helenocentrismo e o eurocentrismo) resultou a publicação originária de *Ética de la liberación en la edad de la liberación y la exclusión*", na década de 1990.

6 A exemplo das acusações feitas ao marxismo e a psicanálise.

7 Referindo-se àqueles que tomaram consciência de sua negatividade e começaram a formular uma utopia futura possível.

8 São estes: 1) os programas de investigação científica articulados às comunidades hegemônicas: funcionais para a realização eficaz, formal e instrumental (meio-fim) a serviço do sistema dominante (a teoria tradicional); e, 2) os programas de investigação científica articulados aos grupo de oprimidos ou excluídos: constituindo ciências humanas ou sociais (e filosofias) críticas que tem uma finalidade negativa de compreender hermeneuticamente, explicar ou compreender dialeticamente, mediante fundamentação das causas de alienação das vítimas. Trata-se da teoria crítica que se desenvolvem também dentro do horizonte aberto pelas formulações alternativas positivas (utopias possíveis).



9 Aquilo que Dussel chama de conscientização revela o próprio exercício da razão discursivo-crítica a partir do desenvolvimento da razão discursivo-crítica, intersubjetivamente solidária.

10 No caso dos estudantes, essa negatividade se revela na falta de condições de permanência universitária, uma vez que as condições materiais e subjetivas (relacionadas ao cuidado com a saúde mental, por exemplo) não são garantidas por vias institucionais.

11 Os principais aspectos deste processo podem ser sintetizados nas iniciativas de: 1) privatização/ mercantilização do ensino superior – expressa na expansão das instituições privadas e, em programas como o Programa Universidade para Todos/PROUNI, o Fundo de Financiamento Estudantil/FIES, além das Fundações de Apoio; 2) ampliação do Ensino à Distância/EAD e, 3) expansão das vagas nas Universidades públicas e, o aumento das exigências de produtividade (inclusive docente) pela mediação, de programas como o Exame Nacional do Ensino Médio, novo Enem, vinculado ao Sistema de Seleção Unificada/SISU, e, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI.

Referências bibliográficas

Dussel, Enrique. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M.E. Orth. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Fernandes, Florestan. *A Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa-Omega, 1975.

Freyre, Marcelino. *Contos Negreiros*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2005.

Leite, Josimeire Omena. *As múltiplas determinações do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES nos governos Luiz Inácio Lula da Silva*. Recife: UFPE, 2015.

Nascimento, Clara Martins. *A Assistência Estudantil consentida nos anos 2000*. In: *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 53, Ano 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2EFtaTz>>. Acesso em: agosto de 2018.

_____. *Assistência Estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000*. Recife: UFPE, 2013.



Gênero, maternidade e educação superior: Universitárias-mães na

Universidade de Brasília

Maria Clara Pereira de Araújo
Elizabeth del Socorro Ruano Ibarra

Resumo

Neste trabalho buscamos contribuir com o debate acadêmico sobre os vieses ideológicos que se desdobram em empecilhos estruturais para o ingresso e permanência de mulheres-mães no ensino superior. Analisamos o ingresso e a permanência de “universitárias-mães”, termo que busca demonstrar as condicionalidades específicas dessas estudantes – mulheres, universitárias e mães – na Universidade de Brasília (UnB), a partir do ano de 2016. A bibliografia coincide em afirmar que dentro do público de não ingressantes ou em evasão das universidades federais brasileiras, a principal porcentagem é formada por mulheres-mães-negras. A pesquisa documental a partir de *podcast*, *post* de *Facebook* e publicações em *sites* institucionais ancorada em entrevistas e a análise bibliográfica referente à temática constituíram a nossa abordagem metodológica. Entre os resultados, destacamos os múltiplos fatores que ameaçam suas permanências na instituição universitária. Em adição, a criação e manutenção de locais adequados para acolhimento e cuidado das crianças durante os períodos das aulas de seu responsável, um “protocolo” institucional para acolhimento de situações em que as universitárias-mães precisem comparecer às aulas acompanhadas de filhas/os, locais adequados para o aleitamento materno exclusivo e para a retirada e armazenamento adequado do leite e demais ações fortalecem a possibilidade de permanência das universitárias-mães na universidade.

Palavras-chave

Patriarcado. Androcentrismo. Equidade.

Introdução

Analisamos o ingresso e a permanência de “universitárias-mães” na Universidade de Brasília (UnB), a partir do ano de 2016. A seleção desse espaço-tempo se deu por conta da relevância de diversas ações políticas ocorridas na UnB em 2016, como a criação do Centro de Convivência e Mulheres (CCM), cuja atuação desencadeou o surgimento de ações afirmativas para estudantes com filhos e/ou dependentes, acontecimento inédito na referida universidade.



Nesse ano, a UnB recebeu 9.850 estudantes nos cursos de graduação (Fundação Universidade de Brasília, 2017, p. 76). Esses estudantes compartilhavam desafios que impactam diferenciadamente suas vidas, pois suas posições econômicas, de capital cultural e de gênero, dentre outros, influenciaram na permanência ou desistência da formação universitária. Em uma realidade onde 4.836 mulheres ingressaram na UnB em 2016 (idem, p. 76), mas somente 2.638 mulheres concluíram seus cursos no mesmo ano (INEP, 2016), faz-se necessário questionar o que possibilita tal discrepância e quais sujeitos são os mais afetados nesta dinâmica.

A análise dos dados do Anuário Estatístico, informe produzido a cada quatro anos pelo Observatório da Vida Estudantil da UnB, infere a indisponibilidade do número total de estudantes mulheres ingressantes em 2016 e suas respectivas autoidentificações de raça/etnia. A ausência desses dados é preocupante, pois estes são fundamentais para a formulação de políticas direcionadas para as especificidades do universo estudantil e suas perspectivas acadêmicas. Esta lacuna relacionada à população estudantil feminina da UnB se tornou um dado de pesquisa à medida que confirma a incipiência de políticas de acolhimento para as universitárias-mães.

Esta pesquisa busca denotar que quando se trata do universo feminino, as mulheres negras e pobres são quem mais sofrem as intempéries causadas pelas desigualdades de gênero, raça e classe. Segundo Heleieth Saffioti (2004, p. 125), “o importante é analisar estas contradições na condição de fundidas e enoveladas ou enlaçadas em um nó. [...] Não que cada uma destas condições atue livre e isoladamente”. Em consonância, os resultados da pesquisa indicam que a educação superior pública brasileira do século 21 mantém os traços conservadores da instituição universitária fundada na Europa do século 13, projetada e garantida exclusivamente para a presença masculina originária das elites. A mulher subalternizada não consegue falar, no sentido figurado da palavra, e quando fala, ou seja, quando quebra as barreiras do patriarcado, do racismo e da imposição de classe para fazer valer sua posição de indivíduo no mundo e, em específico, na universidade, não é ouvida (Spivak, 2010). Assim, neste artigo, questionamos os entraves institucionais que comprometem o ingresso e a permanência de universitárias-mães da Universidade de Brasília.

Abordagem teórico-metodológica

A pesquisa se ancorou em uma abordagem metodologicamente multifacetada, buscando recursos empíricos e subsídios teóricos suficientes para a averiguação do



problema de pesquisa, ainda pouco explorado pelo debate sobre gênero e feminismos no Brasil. A investigação não está situada à parte da realidade, sendo produzida simultaneamente com a própria reprodução da sociedade, tendo em vista a dinamicidade das relações coletivas.

A inserção da pesquisadora principal, em qualidade de iniciação científica, se dá tanto como investigadora social quanto “nativa” do grupo sujeito desta pesquisa. Esse lugar suscitou a reflexão sobre a coletividade selecionada, e a partir deste ponto pesquisamos práticas recorrentes no dia a dia da UnB. Para a contextualização desses acontecimentos, a análise documental se tornou o ponto de partida metodológico a fim de se compreender as recentes políticas de auxílio-creche da referida universidade. O auxílio-creche se revelou como um dos fatores relevantes para compreender o ingresso e permanência de universitárias-mães na UnB.

Pretendeu-se articular presente e passado e manter à distância uma possível fragmentação no elo entre esses dois tempos históricos (Pimentel, 2001), e dita articulação foi procurada mediante a pesquisa documental a partir das seguintes fontes de pesquisa: documentos produzidos e publicados^{1,2} pelo Centro de Convivência de Mulheres (CCM) da UnB; documentos produzidos e publicados por coletivos femininos de universidades brasileiras; documentos produzidos pela UnB como notícias, editais e notas públicas; e *podcast* intitulado “Mães na Universidade: maternidade e educação”³.

A importância do conteúdo deste *podcast* radicou na aproximação à reflexão conjunta de participantes de quatro coletivas específicas de/para mães em universidades brasileiras diferentes da UnB. O *podcast* também debateu o constrangimento vivenciado por uma universitária-mãe de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), quando foi impedida de assistir a uma aula. O fato alcançou importante repercussão quando a gravação sobre o impedimento teria sido compartilhada mediante o aplicativo *Whatsapp*. Tal situação ocorreu no dia 6 de março de 2018, onde o sociólogo Alípio Sousa Filho, professor da matéria Introdução à Sociologia, proibiu uma estudante de assistir às suas aulas por estar acompanhada da filha (G1, 2019a).

Na época, a universitária-mãe trabalhava no período diurno, e não dispunha de rede de apoio que pudesse se responsabilizar pela criança à noite, quando comparecia à universidade. O sociólogo agradeceu a divulgação de suas falas em mídias sociais, afirmando que agiu em defesa da qualidade das universidades federais. Também afirmou que há grupos de alunos que não respeitam as normas da UFRN e querem



impor suas vontades em detrimento do que determina o regulamento. Para ele, a solução possível seria que (idem):

[a universitária-mãe] encontre uma rede de solidariedade para cuidar da criança. Não consegue essa rede de solidariedade? Repense sua vida. Não tem que estar fazendo Ciências Sociais, não tem que estar estudando na universidade. Você só faz isso se tiver condições. [...]

Diante dessa narrativa, questiona-se o que entende Alípio Sousa Filho por universidade de qualidade. Segundo Marilena Chaui (2003, p. 5) “(...) a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições”.

Um ensino superior público contemporâneo poderia, além de conhecer a profunda desigualdade social brasileira, disseminar uma postura político-pedagógica que potencialize não apenas o ingresso, mas também a permanência de sujeitos vulneráveis, dentre eles as mães empobrecidas. Essa postura se efetivaria mediante políticas específicas para e com as populações a quem historicamente se negou a universidade.

O evento ocorrido na UFRN está longe de ser uma exceção, repete-se no silenciamento e na invisibilidade de universitárias-mães que têm seus direitos violados cotidianamente. Para uma análise consistente das múltiplas dimensões do problema, nossa abordagem metodológica buscou explorar a análise discursiva de fontes de pesquisa relativamente novas na pesquisa social. Em diálogo com a netnografia (Amaral; Natal; Viana, 2008), se viabilizou a observação do objeto de pesquisa aqui abordado.

A reflexão apresentada dialoga principalmente com os conceitos de patriarcado, gênero e ensino superior. O primeiro eixo conceitual discute sobre patriarcado a partir de Lélia Gonzalez (1988a, 1988b) e Edison Chavarría (2010); o debate sobre gênero e sociedades dá-se a partir de Daniela Rezende (2015), Ana Leticia de França e Édina Schimanski (2009) e Lucila Scavone (2001); Pilar Domingo (2015), Flávia Ribeiro (2016), Catherine Viana (2016) e Ramón Grosfoguel (2016) para tratar das correlações do acesso à universidade. Buscando dar conta analiticamente do Centro de Convivência de Mulheres da UnB, tratamos dessa coletiva feminina enquanto sujeito coletivo.

Por patriarcado entendemos a conciliação de concepções, ideias, estruturas, instituições, movimentos e ações voltadas para a hierarquização de gênero e submissão feminina. A resistência das mulheres em acatar o escopo que as submete ao demérito e desprestígio, tanto social como econômica, política, ideológica e psicologicamente,



questiona a hierarquia entre homens e mulheres, como apontados por Lélia Gonzalez (1988b).

As implicações do patriarcado incidem também nas responsabilidades atribuídas às mulheres. Estas levam consigo a onerosa tarefa de exercer até tripla jornada demarcada pelos cuidados domésticos, além de emprego formal e manutenção do rendimento acadêmico para aquelas que conseguem vencer as barreiras de ingresso na educação superior. Esta situação de entraves institucionais se modifica e intensifica quando a mulher universitária é mãe. Aquelas que não são mães conseguem adaptar-se, não sem dificuldades, às lógicas masculinas e perversas dos papéis de gênero (Chavarría, 2010) e abrem mão, simbólica e temporariamente, dos marcadores sociais que remetem ao espaço privado (historicamente relegado às mulheres).

No Brasil, a organização da sociedade e do trabalho deu-se, por longo período, seguindo uma lógica latifundiária que transpassava as divisões de terras dos chamados “senhores de escravos”. Exercia-se nesses domínios um tipo de dominação tradicional, onde o chefe da família ou o senhor de terras era o elemento que detinha a autoridade incontestável (Rezende, 2015).

A partir desta organização familiar direcionava-se o sujeito feminino ao âmbito privado, responsável pelas atividades domésticas e de cuidado, e o sujeito masculino ao âmbito público da sociedade. Em adição, “(...) Tal poder não se limitava à esfera doméstica, estendendo-se para a vida pública que, descentralizada e fragmentada, se encontrava dominada por facções ou grupos familiares” (idem, p. 18). Percebe-se aqui o patriarcado não somente como uma forma de dominação tradicional, mas como um sistema de opressão que se atualiza constantemente, constituindo-se como característica fundamental e fundante das sociedades modernas (id.)

Uma considerável parcela das sociedades brasileiras industrializou-se e experimentou a conseqüente requisição de mão de obra disponível para o mercado de trabalho. O Brasil passou pela revolução das grandes indústrias que também ocorreu a nível mundial, onde “no século XVIII, entre as grandes transformações vivenciadas pela sociedade [europeia], verifica-se o surgimento do proletariado feminino que se caracteriza pelo ingresso das mulheres no trabalho em domicílio, visto que eram rejeitadas pelos homens para trabalhar nas fábricas” (França e Schimanski, 2009, p. 71).

As mulheres passaram a ser responsáveis pelo que conhecemos como “dupla jornada” de trabalho – de um lado o exercício da maternidade e reprodução da vida, e de outro



o trabalho (mal) remunerado ou externo. Esse direcionamento feminino para o trabalho em âmbito público relativamente tardio, não alcança as mulheres racializadas, negras, indígenas e mestiças, cuja inserção mais conhecida obedece à exploração da sua força de trabalho no âmbito doméstico alheio (Gonzalez, 1984).

A fim de desnaturalizar os papéis de gênero, a contribuição dos estudos desse campo no contexto pós Segunda Guerra Mundial evidencia que “a maternidade começava, então, a ser compreendida como uma construção social, que designava o lugar das mulheres na família e na sociedade (...)” (Scavone, 2001, p. 138). Os cuidados domésticos, a responsabilização pela família, entre outros, fogem do domínio biológico e pertencem ao social, sendo reforçados constantemente. Assim, a mulher universitária que é mãe torna-se a principal responsabilizada pelos cuidados das/os filhas/os no espaço universitário, e é incumbida de uma série de tarefas da esfera doméstica, das quais não se abdica facilmente.

Para Pilar Domingo (2015), as universidades mantêm a lógica social de acesso restrito e de reprodução patriarcal mesmo visando à democratização. As mulheres lidam com o machismo negador do âmbito público, consequência intrínseca ao patriarcado, e sua construção lógica de direcionamento espacial para certos sujeitos. Nessa estrutura de dominação, enfrenta-se cotidianamente os empecilhos para se aceder e permanecer nos espaços de tomada de decisão no tocante a produção e acesso ao conhecimento científico. O campo acadêmico, onde o conhecimento europeu é colocado como universalmente válido, privilegia homens brancos (Grosfoguel, 2016). Assim, o ensino universitário configura-se elitizado, racializado e androcêntrico. Em uma palavra, segregado.

Empecilhos à permanência de universitárias-mães na UnB

A dificuldade de conciliação entre as exigências da maternidade e da vida estudantil aparenta ser um desafio comum às universitárias-mães. Inúmeras variáveis vêm à tona quando se busca equacionar a continuidade da formação acadêmica, principalmente quando se trata de mães-solo que acabam tornando-se únicas responsáveis pelos cuidados da criança. Segundo o Conselho Nacional de Justiça (2018), com base nos dados do Censo Escolar de 2011, essa é a realidade de pelo menos 5,5 milhões de crianças brasileiras. Esses dados revelam que os constrangimentos vivenciados pelas universitárias-mães não dizem apenas ao respeito de trajetórias individuais, mas principalmente sobre as múltiplas opressões sobre os corpos femininos que favorecem o domínio masculino.



Por isso, a superação da inequidade de gênero que se apresenta na forma de descaso institucional com as universitárias-mães requer o reconhecimento dos privilégios masculinos em dois níveis: a) cultura e b) infraestrutura. Entendem-se como ausências associadas ao espectro cultural universitário as práticas preconceituosas e pejorativas das quais são alvo as universitárias-mães, as mulheres e outras identidades de gênero situadas na reprodução do cotidiano. Os empecilhos associados ao espectro de infraestrutura dizem respeito à organização espacial universitária tanto em relação ao estrutural quanto ao institucional.

Partindo da observação aliada à experiência pessoal, recuperam-se situações em que houve estranhamento causado pela presença de uma universitária-mãe acompanhada pela sua criança nas instalações da Universidade de Brasília. Essa presença não é, de forma alguma, comum e normalizada. Em adição, formas não verbais de coerção se fazem explícitas quando uma criança incursiona em sala de aula enquanto acompanhante da sua mãe. Essas expressões de censura colocam em evidência questionamentos sobre a 'natureza' ou falta de bom senso de quem ordeiramente foi catalogada como cuidadora.

Segundo Flávia Ribeiro (2016, p. 57) "(...) grande parte dos estudantes nem tem consciência desta situação com a devida importância que ela requer". A consciência estudantil relativa às universitárias-mães precisa ser criada e estimulada tanto pela instituição universitária quanto por cada integrante do próprio corpo discente. À medida que pesquisas surgem tendo como objeto de indagação a maternidade na educação superior, obtém-se rico material de análise e horizontes de possibilidades para a construção de intervenções nessa realidade.

Para além, os meios de comunicação poderiam ser aliados estratégicos na sensibilização da consciência estudantil sobre as universitárias-mães, visto que a partir da linguagem utilizada nas mídias, se "naturaliza a realidade social, fazendo com que esta pareça tão inocente e imutável quanto à própria ideia que se faz de 'natureza'" (Corazza, 2001, p. 92). Na prática, como mostrou Flávia Biroli (2016) o que se tem é a hegemonia de um discurso midiático misógino que reproduz estereótipos sobre a maternidade e/ou sexualização feminina.

Outra importante questão diz respeito à ausência de um "protocolo" institucional para acolhimento de situações em que as universitárias-mães precisem comparecer às aulas acompanhadas de filhas/os. Julga-se que essas universitárias-mães são compelidas a assistirem aulas em ausência de uma rede de apoio que possa fornecer os cuidados



necessários à criança enquanto seus pais cumprem suas responsabilidades acadêmicas, ou em um plano mais amplo, trabalhistas ou sociais.

Nesse sentido, a insensibilidade relativa ao papel atribuído às mulheres na sociedade e a invisibilidade da responsabilidade outorgada pelo cuidado com as crianças, e com a família em geral, concretiza-se em barreiras efetivas para as universitárias-mães. Os empecilhos de infraestrutura inadequada e carência de políticas sensíveis às condições desses sujeitos universitários incidem diretamente no imaginário sobre quem seria a/o “candidata/o ideal” para ocupar a universidade. A mensagem institucional transmitida na linguagem da insuficiente infraestrutura é a que a universidade não é um ambiente institucionalmente capacitado para acolher universitárias-mães acompanhadas de filhas/os.

Juntamente aos empecilhos, os desgastes das universitárias-mães acontecem e geram sofrimento psíquico e físico, não só pela demanda de energia do cuidado com a criança e o conseqüente desamparo institucional e social, mas também pelas exigências da vida acadêmica, dificultada pela inflexibilidade das práticas de ensino e aprendizagem. Prova disso é o estudo por meio de exercícios domiciliares, recurso mais próximo a uma licença maternidade na UnB, disponível a partir do oitavo mês com duração máxima de três meses (SAA/UnB, 2019). Muitas vezes, a duração do período de exercícios domiciliares se mostra ineficiente no amparo das universitárias-mães em suas atribuições.

A UnB carece de locais adequados para acolhimento e cuidado das crianças durante os períodos das aulas de seu responsável, carência que se desdobra em vulnerabilidades de dupla implicação. De um lado, riscos para as crianças, e de outro, os impactos no aproveitamento acadêmico das universitárias-mães e demais responsáveis, caso existam. Catherine Viana (2016, p. 26) traz que o Programa Infante-Juvenil (PIJ) da UnB constitui o único serviço institucional voltado para as(os) filhas(os) dos servidores da UnB. Porém, devido a seu alto custo, torna-se opção inviável para universitárias/os-mães/pais.

A UnB não possui locais equipados para a retirada e armazenamento adequado do leite. Quando a ordenha é realizada com apoio de máquina elétrica, requer-se tomadas que atualmente encontram-se disponíveis apenas em locais abertos e com ampla circulação de pessoas, como os banheiros, salas de aulas ou salas de apoio ao corpo de trabalho terceirizado. Já a ordenha manual, que leva mais tempo e demanda maior esforço físico,



requer ambientes de higiene adequada para o manuseio desse alimento sensível e perecível.

De acordo com Silva (2005), a imposição sobre as mães de adequação às regras que ambientes de trabalho ou de estudo estabeleceram, numa relação desigual, fragiliza o esforço materno para manter a amamentação. Na UnB, as universitárias-mães lactantes não encontram estímulo à amamentação, pois os locais disponíveis não comportam o mínimo requerido para essa atividade fundamental na saúde da mãe e da/o lactente.

O Instituto Central de Ciências (ICC) é o local que concentra o maior fluxo de estudantes no campus Darcy Ribeiro. Até setembro de 2019, em nenhum dos banheiros desse prédio havia disponibilidade de fraldários. Apesar de a maternidade e a vida estudantil aparentarem serem inconciliáveis, aqui analisadas a partir da ótica de fenômenos institucionais com caráter estrutural, o desafio de conciliar ambas as dimensões é colocado em prática cotidianamente por universitárias-mãe na educação superior brasileira, e não apenas na UnB. No seguinte item analisamos iniciativas de enfrentamento coletivo desses entraves.

Avanços e tensões nas políticas para a permanência de universitárias-mães na UnB

No segundo semestre de 2016 surgiu a coletiva denominada “Ocupação das Minas”, que consistiu na ocupação da sala ICC AT 114/7 por mulheres universitárias da graduação em Ciências Sociais na UnB, como protesto após tentativas de estupros e crimes consumados contra mulheres nos banheiros do campus Darcy Ribeiro. O fato de essa mobilização ocorrer após esses crimes é relevante para a visibilidade da violência contra a mulher e para questionar por que não há publicização de denúncias e de outros tipos de violência contra as mulheres (discentes, docentes e servidoras) de/na universidade. Esse apagamento e a falta de debate sobre esse fenômeno contribuem com a manutenção dessas violências.

A “Ocupação das Minas” ocorreu no contexto de protestos estudantis que tiveram como palco os *campi* da UnB, de outras universidades federais e de escolas públicas brasileiras durante o segundo semestre de 2016. As manifestações contra a PEC 241/2016, sancionada como Emenda Constitucional 95/2016, que instituiu o novo regime fiscal brasileiro, se deram por meio de mobilização popular que reuniu um número considerável de estudantes, professores e servidores em geral.

A “Ocupação das Minas” levantou pautas à reitoria, afirmou a demanda de um espaço físico para o funcionamento de um centro de convivência, visível e com acessibilidade,



para as mulheres. Segundo entrevistas, houve a garantia por parte do reitor, à época, Ivan Marques de Toledo Camargo, de que esse espaço seria cedido. Diante desse compromisso institucional a ocupação se encerrou. O ano letivo de 2017 começou com a ocorrência de que a reitoria, sob a gestão da reitora Marcia Abrahão, não facilitava os diálogos para efetivação dos compromissos celebrados em 2016, diante das demandas veementemente requisitadas pela “Ocupação das Minas”. Apesar da mudança na gestão, o compromisso estabelecido teve caráter institucional e não foi cumprido, sinalizando um desrespeito à pauta feminina da/universidade. Importante destacar que Márcia Abrahão foi a primeira mulher eleita para ocupar o cargo de reitora em pouco mais de meio século de existência da UnB. A mobilização estudantil mostra um enorme potencial de organização das estudantes no campus, mesmo que a instituição tenha agido de forma a fragmentar a busca por espaços específicos de convivência e se opor a demandas próprias das estudantes.

Assim, foi realizada uma nova mobilização feminina. Em maio de 2017 nasceu o Centro de Convivência de Mulheres (CCM). A ocupação durou por 16 dias e foram desenvolvidas atividades de integração entre mulheres estudantes e trabalhadoras da universidade, em caráter coletivo e de fortalecimento mútuo.

O diálogo alcançado entre as manifestantes e a reitoria permitiu avançar na elaboração de um plano de demandas assinado inicialmente por André Luiz Teixeira Reis, Decano de Assuntos Comunitários. Observa-se que avanços significativos foram conquistados em cada uma das demandas apresentadas. No tocante ao espaço para funcionamento do CCM, estabeleceu-se a “participação [da coletiva] com a gestão [universitária] na escolha do local que será o espaço definitivo do Centro de Convivência de Mulheres”.

Entretanto, inicialmente, em caráter provisório, o CCM foi alocado por 30 dias prorrogáveis por igual período, na sala de reuniões da Diretoria de Diversidade⁴. Porém, até o início do segundo semestre de 2019 o Centro de Convivência de Mulheres permanecia na sala de reuniões da Diretoria de Diversidade (DIV) da UnB. A UnB sendo uma universidade pública e, portanto, uma “instituição social de cunho republicano e democrático” (Chauí, 2003, p. 6) possui meios de efetivar participações equânimes de seus estudantes no cotidiano universitário. Contudo, a estratégia da gestão da UnB de desgastar a mobilização estudantil ao longo do tempo para fragilizá-la é representativa de uma instituição que reproduz cotidianamente os moldes patriarcais em suas práticas institucionais.



A respeito da violência contra as mulheres da e na UnB, foi instituída a “roda de acolhimento de vítimas”, com acompanhamento psicológico todas as quartas-feiras, no período da tarde. Esse serviço contaria com acompanhamento de uma profissional de psicologia, do sexo feminino. Já em relação aos fraldários, foi combinada a participação do Diretório Central dos Estudantes (DCE) na realização de “amplo estudo para planejamento e implementação [...] com previsão para concluir até o final de 2/2017”, entretanto sem realização até o momento de encerramento da nossa pesquisa de campo, em julho de 2019. As demandas com recorte específico de gênero encontram resistência da UnB em serem atendidas, representando assim mais uma forma de violência de gênero, que “produz-se e reproduz-se nas relações de poder onde se entrelaçam as categorias de gênero, classe e raça/etnia” (Araújo, 2008).

Conclusões

É de suma importância ponderar que uma das demandas críticas da coletiva de mulheres da Universidade de Brasília foi o auxílio-creche. Esse serviço vai de encontro à possibilidade de que as universitárias-mães frequentem as aulas sem serem compelidas a sacrificar o cuidado de suas(seus) filhas(os). O auxílio-creche da UnB foi efetivado em 2017, em resposta às mobilizações do Centro de Convivência de Mulheres, mediante edital de ações afirmativas do segundo semestre de 2019. Segundo o Decanato de Assuntos Comunitários (DAC, 2019):

O Programa consiste em conceder auxílio financeiro a estudantes regularmente matriculados nos cursos presenciais de graduação da UnB, caracterizados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que sejam responsáveis legais e residam com crianças em idade entre zero e cinco anos incompletos.

A demanda por espaços que permitam condições de salubridade e privacidade para o cuidado das crianças – troca de fraldas, amamentação, ordenha, dentre outros -, apareceu com centralidade nas pautas das universitárias-mães da UnB. A resolução n. 001/2018 (Brasília, 2018), regulamentou o uso do Espaço de Acolhimento/Fraldário da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O espaço pode ser utilizado por mães, pais ou pessoas legal e/ou judicialmente responsáveis por crianças ou com filhas/os ou dependentes de estudantes regulares, de servidores técnicos e de professoras/es dessa faculdade. Esse recorte do público alvo desse serviço permite inferir o ônus institucional que representa o cuidado das crianças. Reafirma também



nosso argumento sobre a exploração de longa duração que compele essa responsabilidade às mulheres.

A pesquisa mostra que existe um espaço fértil para construção e consolidação de políticas de fomento e promoção ao ingresso e permanência de universitárias-mães no ensino superior. A mobilização estudantil feminina, e posterior consolidação de ações afirmativas para estudantes com filhas/os e/ou dependentes, mesmo que de forma incipiente, revelaram horizontes de possibilidade para a ampliação e fortalecimento das políticas existentes, além da criação de novas respostas institucionais em prol da equidade de gênero.

Ações afirmativas com perspectiva de gênero como licença parentalidade para pais e mães, com possibilidade de cursar as matérias à distância se necessário, sem prejuízo de faltas, não representaria ônus financeiro à UnB. No contexto de deslegitimação da ciência mediante ataques indiscriminados a autonomia e ao orçamento das universidades públicas brasileiras⁵, encontram-se em risco outras ações afirmativas fundamentais para efetivar a democratização do acesso ao ensino superior. Nossa pesquisa indicou que para incidir no acesso democrático à universidade se faz fundamental o aprimoramento tanto da política de moradia estudantil, que contemple a universitária-mãe e sua/seu dependente, quando da ampliação do auxílio-creche.

Em conjunto uma política de tutoria para universitárias-mães que necessitem, o auxílio-creche poderia incidir no melhor desempenho e diminuição da evasão desse grupo social. De outro lado, alocar salas de apoio à amamentação em locais estratégicos, construir banheiros-família, a fim de contemplar o envolvimento masculino no cuidados das/os filhos, e dispor de fraldários acessíveis, seguros e limpos constituem mudanças de infraestrutura que incidirão na saúde física e emocional das universitárias-mães, ao passo em que podem incidir na ruptura do sexismo e machismo no ensino superior.

Em adição, programas de visibilidade e sensibilização sobre a presença de estudantes com filhos e/ou dependentes gera a normalização desses sujeitos em ambiente universitário e, conseqüentemente, proporciona o maior amparo às/os estudantes partindo do corpo docente, discente e de trabalhadores do/no ensino superior. Cabe aqui reforçar que a responsabilidade de conscientização da população da universidade não é somente das/os estudantes que possuem dependentes, mas sim da comunidade universitária como um todo. Necessita-se que todos tomem para si a missão de refletir sobre nossas atitudes no cotidiano universitário.



Notas

- 1 Comunicação enviada pela pelo Gabinete da reitoria da Universidade de Brasília ao Centro de Convivência de Mulheres. Recebia por e-mail em 12 de nov. 2018.
- 2 Termo de Compromisso UnB e Coletiva de Mulheres. Recebido por e-mail em 12 de nov. 2018.
- 3 Disponível em <https://bit.ly/343KElb>. Acesso em: 11 ago. 2018
- 4 Termo de Compromisso UnB e Coletiva de Mulheres. Recebido por e-mail em 12 de nov. 2018.
- 5 Em abril de 2019, o governo federal bloqueou R\$ 38 milhões de reais da UnB sob a justificativa de que na universidade se fazia “balbúrdia”. A afirmação partiu do ministro da Educação Abraham Weintraub, que também afirmou corte de recursos de universidades que não “apresentarem desempenho acadêmico esperado” (G1, 2019)

Referências

- Abonizio, J. (2016). CONFLITOS À MESA: Vegetarianos, consumo e identidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, (31), n. 90, p. 115. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v31n90/0102-6909-rbcsoc-31-90-0115.pdf>>.
- Amaral, A; Natal, G; Viana, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. *Sessões do Imaginário*. Porto Alegre, n. 20, p. 34–40, 2008.
- Araújo, M. F. Gênero e violência contra a mulher: o perigoso jogo de poder e dominação. *Psicol. Am. Lat.*, México, n. 14, out. 2008.
- Biroli, F. Família: Novos Conceitos. *Coleção O Que Saber*, p. 1–88, 2014.
- _____. Gênero e política no noticiário das revistas semanais brasileiras: ausências e estereótipos. *Cadernos Pagu*. n. 34, pp. 269-299. 2016.
- Chauí, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. 5–15, 2003.
- Chavarría, E. F. V. Roles, patriarcado y dinámica interna familiar: reflexiones útiles para Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, p. 388–406, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1942/194214587017.pdf>>.
- Corazza, S. M. O que faz gaguejar a linguagem na Escola. In: CANDAU, V.M. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- Domingo, P. B. Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 68, p. 19–38, 2015.
- França, A. L.; Schimanski, É. Mulher, trabalho e família: uma análise sobre a dupla jornada feminina e seus reflexos no âmbito familiar. [S.l.: s.n.], 2009.



Gonzalez, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, n. 92/93, p. 69–82, 1988a.

_____. Por um feminismo afrolatinoamericano. [S.l.: s.n.], 1988b.

_____. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, p. 223–244, 1984.

Grosfoguel, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016.

Guindani, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, p. 1–15, 2009.

Pimentel, A. O método da análise documental: seu uso em uma pesquisa historiográfica. [S.l.: s.n.], 2001.

Queiroz, M. I. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. *Textos*, p. 13–24, 1999.

Rezende, D. L. Patriarcado e formação do Brasil: uma leitura feminista de Oliveira Vianna e Sérgio Buarque de Holanda. *Pensamento Plural*, v. 17, p. 7–27, 2015.

Ribeiro, F. G. Mães estudantes: desafios da maternidade e da permanência na Universidade enfrentados pelas alunas do Curso de Serviço Social da UnB. 2016. 63 f. 2016.

Saffioti, H. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

Scavone, L. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. n. 16, p. 137–150, 2001.

Silva, I. A. A vivência de amamentar para trabalhadoras e estudantes de uma universidade pública. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 58, n. 6, p. 641–646, 2005

Soares, A. C. E. C. As mulheres afinal têm história? Uma trajetória profissional e acadêmica. *Revista Maracanan*, n. 12, p. 115-122, 2015.

Spivak, G. C. Pode o Subalterno Falar? Belo Horizonte: [s.n.], 2010.

Viana, C. A. M. N. Educação e Maternidade: minha experiência como estudante-mãe no curso de pedagogia da Universidade de Brasília. 2016. 1–36 f. 2016.

Outras Fontes

BRASÍLIA. Resolução do (a) Conselho da Faculdade de Educação Nº 01/2018/2018.

“Regulamenta o uso do Espaço de Acolhimento/Fraldário da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília por mães, pais ou pessoas legal e/ou judicialmente responsáveis por crianças (os filhos ou dependentes de estudantes regulares, de



servidores técnicos e de professores da FE/UnB)”. Brasília, 19 abr. 2018. Disponível em: <<http://fe.unb.br/images/institucional/resolucoes-conselho/2018/Resoluo-001-2018.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

Centro de Convivência de Mulheres – UnB. “[MANIFESTO]”. 03 mai. 2017. Post do Facebook. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ccmmanifesto>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

Conselho Nacional De Justiça. Averbação de paternidade é gratuita para todos, diz CNJ.

Disponível em: <<https://tinyurl.com/averbacao>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

DDS/DAC. “EDITAIS REFERENTES AOS PROCESSOS SELETIVOS DO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2019”. Disponível em: <<http://www.dds.dac.unb.br/index.php/editais-ano-2019>> Acesso em: 06 mar. 2019.

_____. “Programa Auxílio Creche”. Disponível em: <<https://bit.ly/3cCLNns>> . Acesso em: 05 mar. 2019

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Anuário Estatístico da UnB. Brasília: 2017 G1. Professor proíbe aluna de assistir aula acompanhada da filha de 5 anos na UFRN. Disponível em: <<https://tinyurl.com/g1ufrn>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

_____. UnB tem R\$ 38 milhões bloqueados; MEC fala em corte de verba por 'balbúrdia'; entenda.

Disponível em: <<https://tinyurl.com/g1unb>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

INEP. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. Disponível em: <<https://bit.ly/3cJQHPJ>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

SAA/UnB. “Exercícios domiciliares”. Disponível em: <<https://bit.ly/2HH0Otn>>. Acesso em: 30 abr. 2019.



Sufrimento na formação: Investigações sobre saúde, perfil socioeconômico e desempenho acadêmico de estudantes do curso de pedagogia

Tiago Corrêa Almeida

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo iniciar uma investigação sobre as relações entre saúde, perfil socioeconômico e o desempenho acadêmico de estudantes de graduação. O tema é caro, dada a escassez de estudos sobre a saúde desses estudantes na perspectiva e no contexto da América Latina. Há relevância, também, no recorte para este trabalho, o qual seja analisar a saúde dos estudantes de graduação em pedagogia, tomando o caso da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e comparando os dados do curso vespertino e os dados do curso noturno. Adicionando-se, assim, uma dimensão para análise dos aspectos histórico-sociais do público a quem se destina esta formação. Para tal, foi realizada uma pesquisa através da aplicação do questionário WHOQOL Brief, criado pela Organização Mundial da Saúde, a fim de aferir os indicadores de qualidade de vida de 154 estudantes, numa aproximação para verificação da saúde desses estudantes, acrescido de questões que tiveram por objetivo determinar o seu perfil socioeconômico e o seu desempenho na universidade. A pesquisa gerou dados numéricos que puderam ser representados em forma de gráficos elucidativos, no entanto a análise dos resultados fora realizada de forma qualitativa, dialogando com a bibliografia disponível e, através dos conceitos psicanalíticos lacanianos - como inconsciente, sofrimento e sintoma, perpassados, em acréscimo, pelas reflexões acerca da formação de professores de Dermeval Saviani. Trata-se, então, de um estudo com abordagem quantitativa-qualitativa e de caráter exploratório, que encontra como resultado uma relação fortíssima entre os objetos estudados.

Palavras-chaves

Saúde. pedagogia. psicanálise. formação de professores.

Introdução

A presente pesquisa surge a partir da minha inquietação ao observar os graduandos no cotidiano das universidades em que cursei em cursos de graduação¹. Tanto na instituição privada como nas públicas, pude perceber o momento ímpar que é o ingresso na universidade, e como cada estudante vai lidando com as pressões impostas por esta



nova realidade. Não foram raras as oportunidades em que acompanhei episódios os quais estes estudantes enfrentaram situações de angústia e ansiedade compatíveis com os quadros patológicos de sofrimento psíquico. Esses eventos geraram em mim o desejo por verificar as relações entre esse sofrimento psíquico, que impacta a saúde, e o desempenho acadêmico de discentes do curso de graduação.

A hipótese inicial é que os estudantes passando por estes tipos de sofrimentos, tendem a enfrentar um decréscimo dos seus resultados no percurso da faculdade. Há a necessidade de verificar, também, se as universidades poderiam estar contribuindo para o agravamento deste quadro de sofrimento, e cooperando para o baixo rendimento de seus estudantes, o que é o oposto de seu objetivo (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007).

Reconhecendo a grandiosidade da estrutura necessária para uma verificação em nível nacional de uma hipótese como a apresentada, tomo como ponto de partida a investigação dos dados dos estudantes do curso de graduação em pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, modalidade presencial.

O recorte é relevante, devido ao fato de serem escassos os estudos sobre a saúde dos estudantes dos cursos de graduação no contexto da América Latina, bem como os possíveis impactos desta variável no desenvolvimento acadêmico. O tema é caro, adicionalmente, por conta do grupo específico a ser analisado, ou seja, os estudantes do curso de graduação em pedagogia.

Realizei uma pesquisa nos resumos de trabalhos disponíveis na plataforma Scientific Electronic Library Online - SciELO², através dos operadores booleanos com o seguinte esquema: (ab:((SAÚDE) AND (ESTUDANTES) AND (PEDAGOGIA))) OR (ab:((SAÚDE) AND (ALUNOS) AND (PEDAGOGIA))) OR (ab:((SAÚDE) AND (DISCENTES) AND (PEDAGOGIA))) OR (AB:((QUALIDADE) AND (VIDA) AND (PEDAGOGIA))) OR (ab:((SAÚDE) AND (LICENCIATURA))) OR (ab:((QUALIDADE) AND (VIDA) AND (LICENCIATURA))). Encontrei 107 artigos, abordando diversos temas, porém, nenhum estudo sobre a saúde dos estudantes de graduação em pedagogia. Em geral, os estudos localizam sua investigação no sofrimento psíquico e na saúde de estudantes de outros cursos de graduação como: medicina, engenharia, psicologia, enfermagem e etc, ou dos professores formados, já no exercício de suas atividades profissionais.

Uma outra questão marcante, é que os trabalhos encontrados, embora contribuíssem de forma significativa para o estudo do tema, não discutiram a influência da variável



socioeconômica, preponderante na geração dos indicadores de sofrimento psíquico e de saúde dos participantes dos estudos.

Abordo neste trabalho, então, a variável socioeconômica para compor a investigação da relação entre saúde e desempenho acadêmico. Deste modo, podemos, por exemplo, verificar resultados distintos para estudantes dos cursos noturno e vespertino em função das suas diferenças socioeconômicas, conforme discutiremos nos tópicos que se seguem.

Além do que já foi exposto, uma vez que a UNIRIO é uma universidade pública, foi possível encontrar uma variedade desejável de perfis socioeconômicos na amostra. Isso porque, apesar da existência de um filtro social, através das provas de acesso, como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a universidade pública brasileira ainda é gratuita.

A localização geográfica do trabalho, por sua vez, oferece um contexto comum a outras universidades situadas em grandes centros urbanos. A UNIRIO está localizada na Urca, bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, uma das cidades brasileiras mais conhecidas no mundo. Região que carrega os contrastes dos prédios reservados às famílias de militares ou dos empreendimentos imobiliários com altos valores de mercado, e as chamadas comunidades: as favelas. Ambos cercados pelas problemáticas típicas de centros urbanos como dificuldades de mobilidade, altos índices de violência, etc.

Almeja-se alcançar neste trabalho, portanto, um nível de profundidade suficiente para habilitá-lo a ser fonte de pesquisa para outras iniciativas de estudos na área e, concomitantemente, para participar dos debates em torno de ações estruturantes das universidades no contexto latino-americano, em particular no universo dos cursos de formação de professores.

Referencial Teórico

Com a consolidação da psicologia como ciência autônoma, com os avanços da psiquiatria e da neurociência, passamos a melhor identificar e entender transtornos como depressão, ansiedade, fobias e tantos outros que impõem um tipo particular de sofrimento: o sofrimento psíquico. Como alternativa de compreensão e tratamento destes transtornos existem diversas teorias, dentre as quais, destaca-se a Psicanálise, proposta por Sigmund Freud no fim do século XIX. Nela, o médico austríaco, ouvindo as queixas das histéricas, soube que elas localizavam o sofrimento, de que se queixavam, em outro corpo que aquele conhecido pelos anatomistas (Barros, 2013).



Percorrendo este caminho, foi-lhe necessário criar o conceito de inconsciente, fundamental para a nossa nova concepção do sujeito, do sintoma, e por consequência, do tratamento dos transtornos mentais. É possível notar, ainda no princípio de suas obras, a prática da escuta, algo que seria estudado exaustivamente por Freud e os cientistas que o sucederam (Freud, 1915).

Com Jacques Lacan, psiquiatra francês e estudante das obras de Freud, a palavra é revestida de uma maior importância. Para Lacan (1953), “O sintoma é, tal como o inconsciente, estruturado como uma linguagem, porque participa da linguagem e de suas leis” (pp. 238-324). Para o autor, então, a escuta permanece como um elemento fundamental da prática psicanalítica, e, naturalmente, para aproximação do inconsciente do analisante.

Estes saberes da psicanálise podem conferir uma valiosa contribuição à educação. Seja pelo desenvolvimento de uma escuta analítica como forma de aproximação, ou pela compreensão de estudantes e professores como seres complexos, histórico-sociais e marcados pela subjetividade.

Todavia, existem três conceitos que são fundamentais para realizar qualquer análise à luz da psicanálise lacaniana, são eles: inconsciente, sujeito e sintoma. Nos aproximaremos destes conceitos para inferir as possíveis razões do sofrimento psíquico do estudante durante o curso e como esse sofrimento pode influenciar o desempenho acadêmico.

Inconsciente e Sujeito

Para Lacan, aquilo que pensamos sobre nós mesmos, falamos nas conversas com as pessoas e conosco mesmo, na verdade está longe de ser uma fiel imagem de quem somos. Para o médico francês, o Sujeito, está fendido entre dois discursos: o discurso do *Eu* - consciente, voluntário, porém alienado por conta da linguagem; e o discurso do *Outro* - inconsciente e involuntário (Fink, 1995).

O Sujeito, quando tem um desejo reprimido, algo que ocorre desde a infância, encaminha-o para uma dimensão não conhecida do *Eu*. Nessa dimensão, o significado para o *Eu*, passa pelo processo de deslocamento de significantes, por meio de movimentos metonímicos e/ou metafóricos⁴. De modo que, aquilo que é de difícil manejo na vida do sujeito, é suprimido da memória.

Abaixo desta repressão, que Freud chamou de Recalcamento (Dunker, 2008), atuando nas trocas sociais, o inconsciente é formado. Porém, esta dinâmica poderia nos levar a



crer que o inconsciente é apenas o desejo do *Eu* o qual foi recalçado, porém, o inconsciente está abarrotado de desejos estranhos ao sujeito que migram para dentro dele por meio do discurso. É o que afirma Bruce Fink (1995):

Às vezes, muitas pessoas sentem que estão trabalhando em algo que nem sequer realmente desejam, empenhando-se para corresponder às expectativas que nem mesmo endossam, ou declarando objetivos que sabem perfeitamente bem que têm pouca ou nenhuma motivação para alcançar. O inconsciente está, nesse sentido, transbordando de desejos de outras pessoas "(...) Em tais casos, há um desejo que você considera como "seu", e um outro com o qual se debate e que parece estar no controle, e algumas vezes o força a agir, mas você não sente ser inteiramente seu (pág. 26 e 27)

Estabelece-se, então um estado permanente de conflito. Nesse conflito dos diversos desejos na cadeia de significantes, os sintomas surgem do inconsciente causando sofrimento.

Sintoma

O sintoma é um objeto importante de estudo da psicanálise e tanto Freud quanto Lacan desenvolveram no decurso da formulação das suas teorias diversas abordagens sobre o tema. Em Lacan, finalmente, pode-se assimilar o sintoma de três formas: como mensagem endereçada ao *Outro*, como gozo, e como produção e invenção do Sujeito (Miller, 1987). O que é evidente nas três compreensões é a localização do movimento de sintoma, ou seja, no inconsciente.

O sintoma, sublinha Lacan no Seminário sobre as Psicoses (p. 75), "é a língua do recalque" para os neuróticos, particularmente demonstrativo para o histérico. É uma outra maneira de caracterizar o sintoma designado por Freud como retorno do recalçado. Sua significação é a significação fálica na medida em que é o desejo que vem significar o sintoma. O que sustenta a pergunta do neurótico é o desejo, trazido pela cadeia metonímica: este é o efeito dessa pergunta, enquanto o sintoma é o seu resultado (Miller, 1987, pág. 70).

Desta forma, o sintoma pode aparecer, por meio da metáfora, uma verdade construída, apontando para um significante e retendo o saber que o Sujeito recusa-se a conhecer. Representará o gozo na tentativa de suprir um desejo impossível pelo *Outro*, sendo, por isso, uma tentativa do Sujeito de modular o *Real*, e assim, inventado por ele próprio.

Formação de professores

No decorrer da análise dos resultados da pesquisa a partir da perspectiva lacaniana, e buscando compreender as relações entre as variáveis do estudo, foi necessário, então,



avançar o olhar para o processo de ensino-aprendizagem e buscar nos referenciais da educação onde ancorar as reflexões. Ocasão esta em que submetemos os dados da pesquisa à análise a partir dos fundamentos filosóficos, psicológicos e didáticos da pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani³.

A pedagogia histórico-crítica, como o nome sugere, possui: uma fundamentação radicalmente histórica, a compreensão do homem como um ser que se constitui historicamente, e, em consequência, um processo educativo pelo qual os indivíduos, de cada geração e de cada forma de sociedade, incorporam a produção do conhecimento acumulada ao longo dos tempos, naquela sociedade.

A pedagogia histórico-crítica é tratada neste trabalho, não apenas como lente para a análise, mas surge, também, como possibilidade teórica de pedagogia alinhada com as demandas resultantes da análise psicanalítica dos dados. Isto por conta da congruência entre a concepção de homem da pedagogia histórico-crítica e a concepção de sujeito da psicanálise lacaniana.

Para que possamos verificar os resultados obtidos na pesquisa através dessa lente, importa verificar o que propõe Saviani sobre a formação de professores, de maneira geral, e sobre o papel do pedagogo na sociedade.

No que diz respeito às habilidades necessárias ao exercício do magistério, Saviani se posiciona a favor de que estes profissionais desenvolvam cinco modalidades de conhecimento: os conteúdos culturais-cognitivos - que fazem referência aos conteúdos das disciplinas a serem ministradas; conteúdo pedagógico-didático - ligados às técnicas de ensino; os saberes das teorias educacionais - que se constituem na compreensão dos fundamentos teóricos que orientam a prática docente; do contexto sócio-históricos - que posiciona o professor de forma consciente no espaço e tempo que exerce sua função; e o saber atitudinal - ligado a postura do professor e como se relaciona com todos no ambiente educacional (Saviani, 2009).

Quanto aos cursos de pedagogia, para Saviani, estes deveriam ser a fonte de pesquisa em educação e o local de consulta para proposição de alterações nas estruturas educacionais do país. O autor afirma que “o espaço apropriado para a realização de estudos e pesquisas educacionais amplos e aprofundados são as Faculdades ou Centros de Educação” (Saviani, 2012). São nessas instituições que, diariamente, se tem produzido o que há de mais recente e mais efetivo sobre a área. O pedagogo, nesse cenário, é o profissional que deveria fazer a ponte entre esses conhecimentos e as instituições de ensino.



Metodologia

A revisão de literatura realizada no início do projeto de pesquisa, resultou na delimitação da população conforme exposto na introdução deste artigo. Com base na coleta dos dados dos estudantes de graduação em Pedagogia da UNIRIO, modalidade presencial, turnos vespertino e noturno, pretendeu-se iniciar uma investigação sobre a relação entre a saúde, o perfil socioeconômico e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Sufrimento psíquico, saúde e qualidade de vida

A decisão por verificar informações de saúde dos estudantes, não configura um desvio da questão inicial que estimulou o trabalho - refiro-me ao sofrimento psíquico - pois este sofrimento está diretamente ligado à percepção de saúde do indivíduo. No momento em que exponho a variável socioeconômica na pesquisa, me pareceu mais significativo trabalhar com indicadores que fossem capazes de gerar informações sobre a percepção de saúde mental e a saúde geral dos estudantes, simultaneamente.

Isso nos leva imediatamente à duas outras questões: qual é conceito de saúde utilizado e como aferi-lo individualmente? Para Moacyr Scliar (2007), saúde é um conceito variável que “reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural” (pág. 29).

Tomaremos, portanto, a atual definição de saúde da Organização Mundial da Saúde - OMS (2005), que define saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, não somente ausência de afecções e enfermidades” (pg 1). A definição é suficientemente abrangente e, é a base para todas as publicações da OMS, sendo utilizada como referência em diversos trabalhos científicos.

De forma coerente, a aferição da saúde dos estudantes foi realizada pelo instrumento de avaliação de percepção individual de qualidade de vida. A qualidade de vida – QOL⁴, por sua vez, é definida pela OMS (OMS, 1994) como “a percepção do indivíduo de sua inserção na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. Esta aproximação do indicador de qualidade de vida - QOL, como indicador de saúde é comum na literatura.

Embora tenham sido definidos de forma diferente pela OMS e um estudo de meta-análise realizada por Kevin W. Smith, Nancy E. Avis & Susan F. Assmann (1999) tenha demonstrado que pacientes portadores de doenças crônicas possuem percepções distintas para QOL e estado de saúde, este mesmo trabalho demonstrou que a saúde



mental tem um impacto muito maior do que o funcionamento físico nas classificações de QOL, o que é bastante pertinente para presente texto.

Coleta de dados

Na etapa da coleta dos dados, foi realizada a aplicação do questionário WHOQOL Brief com intuito de aferir os indicadores de qualidade de vida dos estudantes. Este questionário, desenvolvido pela OMS, tem por premissa o conceito de saúde já destacado. Sendo assim, as perguntas nos levarão a construção de indicadores em quatro domínios, a saber: DOM1 – domínio físico, DOM2 - domínio psicológico, DOM3 - domínio das relações sociais, e o DOM4 - domínio do meio ambiente. Os indicadores dos domínios são acrescidos das respostas sobre qualidade de vida global e percepção geral de saúde. Desta maneira, chega-se a um único indicador QOL com resultados que variam de 1 a 100. Quanto maior a pontuação atingida nos domínios, maior a pontuação de QOL e maior a percepção do indivíduo sobre o seu estado de saúde.

Junto ao questionário WHOQOL foram formuladas perguntas fechadas para estabelecer o perfil socioeconômico do estudante conforme tabela 1, abaixo:

Lista de perguntas - Perfil Socioeconômico			
Nº	Perguntas	Respostas	
1.1	Qual é sua idade?	Até 19	35 a 39
		20 a 24	40 a 44
		25 a 29	45 a 49
		30 a 34	Mais que 49
1.2	Qual o seu sexo?	Masculino	Feminino
1.3	Qual é sua cor, raça ou etnia?	Preto	Branco
		Pardo	Amarela
		Indígena	
1.4	Você exerce atividade profissional remunerada? Se sim, qual sua carga horária semanal?	Não	Sim - De 40 hs a 49 hs
		Sim - até 14 hs	Sim - Mais que 49 hs
		Sim - De 15 hs a 39 hs	
1.5	Qual é sua renda familiar?	Até R\$ 1.996,00	De R\$ 9.980,00 a R\$ 19.960,00
		De R\$ 1.996,01 a R\$ 3.992,00	Acima de R\$ 19.960,00
		De R\$ 3.992,01 a R\$ 9.980,00	

Tabela 1. Lista de perguntas – Perfil Socioeconômico

As respostas da pergunta 1.5 da podem ser representadas em termos da classe social - classes A, B, C, D e E - tomando as opções do questionário do maior para a menor, respectivamente.



Por fim, o questionário, foi desenvolvido contendo perguntas sobre a quantidade de disciplinas reprovadas, o Coeficiente de Rendimento - CR - do estudante e a sua percepção sobre o quanto tem se beneficiado da experiência acadêmica. Através destas três informações, foi gerado um único Indicador de Desempenho Acadêmico - IDA - com variação de 1 a 100 e mesmo peso para cada um dos dados coletados.

Após a coleta, os dados foram tratados e deu-se início a fase de análise - ainda em curso na data de apresentação deste trabalho. Os tópicos a seguir apresentam os resultados preliminares.

Discussão dos Resultados

Saúde (QOL) x Desempenho Acadêmico (IDA)

A primeira hipótese a ser testada foi a relação direta entre as duas variáveis: saúde e desempenho acadêmico. Para este fim cruzamos os resultados de IDA e os resultados de QOL, para todos os estudantes que responderam ao questionário.

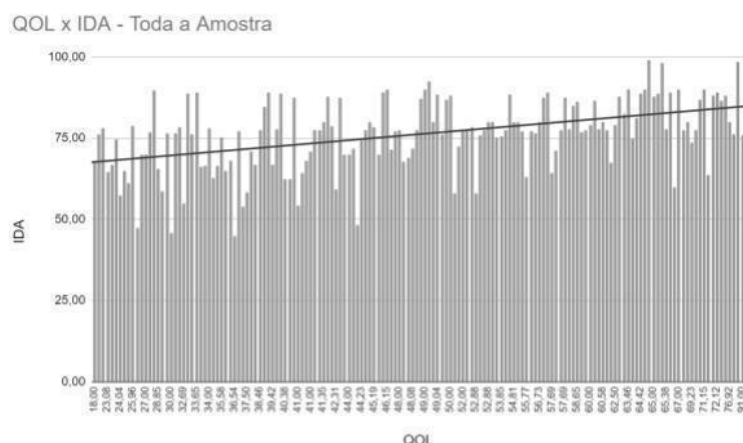


Gráfico 1. QOL x IDA – Toda a Amostra

No gráfico 1 acima os dados foram organizados de forma crescentes para QOL da esquerda para a direita (eixo horizontal). A intenção foi verificar como os dados de IDA iriam se comportar (eixo vertical). Pode-se perceber que, embora haja uma dispersão muito grande do IDA, quando traçamos uma linha de tendência neste indicador, podemos concluir que estudantes com resultados mais baixos de QOL tendem a apresentar resultados mais baixos no IDA.

Devido a essa dispersão dos resultados do IDA é difícil afirmar qual é a natureza dessa relação. No entanto, podemos inferir que através de ações que impactem os resultados da qualidade de vida do estudante, poderemos esperar um incremento positivo ou negativo de desempenho.



A mesma análise foi realizada verificando os resultados para os estudantes do horário vespertino comparando-os com os discentes do horário noturno, o resultado pode ser visto nos gráficos 2 e 3 a seguir:

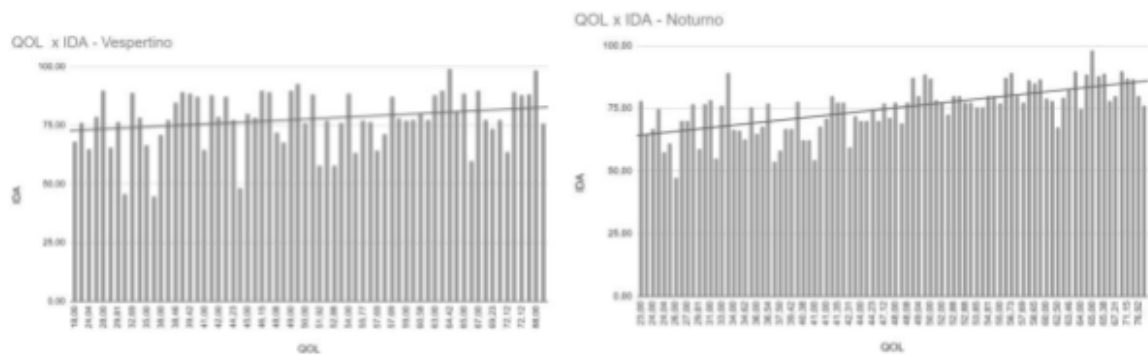


Gráfico 2. QOL x IDA – Vespertino & Gráfico 3. QOL x IDA – Noturno

A comparação dos gráficos acima nos apresenta resultados coerentes com o gráfico geral. É possível notar, também, que o ângulo da inclinação da linha de tendência é menor no caso do curso vespertino do que no caso do curso noturno, o que indica que os estudantes do horário vespertino tendem a ser menos impactados pelos baixos resultados de QOL. Com efeito, isto também é percebido comparando a dispersão dos resultados de IDA dos dois grupos de estudantes.

Como salientamos anteriormente, Saviani (1997) destaca a necessidade de que o professor possua saberes do contexto sócio histórico, que implica em detectar as necessidades presentes e futuras que processo educativo sobre sua responsabilidade precisará atender. Além dos saberes atitudinais, que envolvem competências “que se prendem a identidade e conformam a personalidade do professor, mas são objeto de formação por processos tanto espontâneos, como deliberados e sistemáticos” (Saviani, 1997, pg.136).

É necessário, portanto, que os professores universitários e a universidade de modo geral, compreendam que há uma cadeia de eventos possíveis os quais podem levar o estudante do curso de pedagogia a um decréscimo do seu desempenho, e que este efeito é grandemente influenciado pela prática na sala de aula, bem como por toda a dinâmica do curso superior. Pois, os estudantes demandam dos professores algo a mais do que a função instrutiva natural desta relação. Buscam o reconhecimento e o amor; e o procuram na fala e no olhar do professor, representante simbólico do Outro (Caixeta & Sandra, 2013).



Sem que seja necessário qualquer esforço de interferir negativamente na saúde do discente, a experiência da aprendizagem, isoladamente, já evoca momentos de angústia. É o que ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal cunhada por Vygotsky (Rego, 1995). O estudante tem contato com a atividade que não consegue desenvolver sozinho, vislumbra a iminência do fracasso e coloca-se em conflito. É nesse espaço-tempo que a universidade deveria atuar como mediadora. Porém, em nome de uma autonomia que se espera por parte do estudante, são estes abandonados às próprias custas, sofrendo e sem nenhuma, ou pouca estrutura de apoio.

Indicadores QOL e IDA por Grupo de Interesse

A questão da estrutura de apoio é especialmente relevante nos casos de estudantes provenientes das classes populares, onde o atendimento médico nem sempre é uma alternativa para diagnósticos e tratamento de sintomas compatíveis com os casos de transtornos psíquicos.

Uma vez que foi possível verificar as relações entre QOL e IDA, importa saber quais são os resultados dos indicadores dentro dos grupos de interesse definidos no estudo. Nos gráficos abaixo, é possível verificar esses resultados de acordo com as perguntas do questionário.

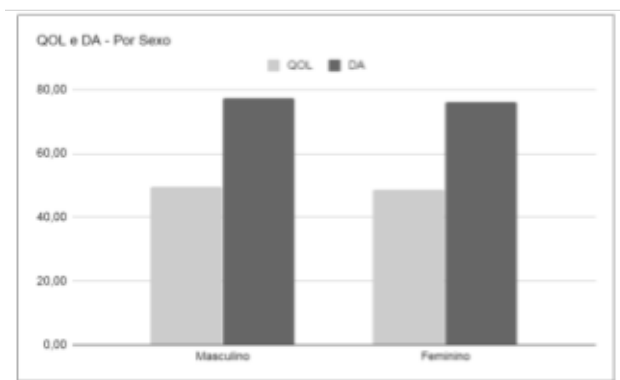


Gráfico 4. QOL e IDA – Por Sexo & Gráfico 5. QOL e IDA – Por Faixa Etária

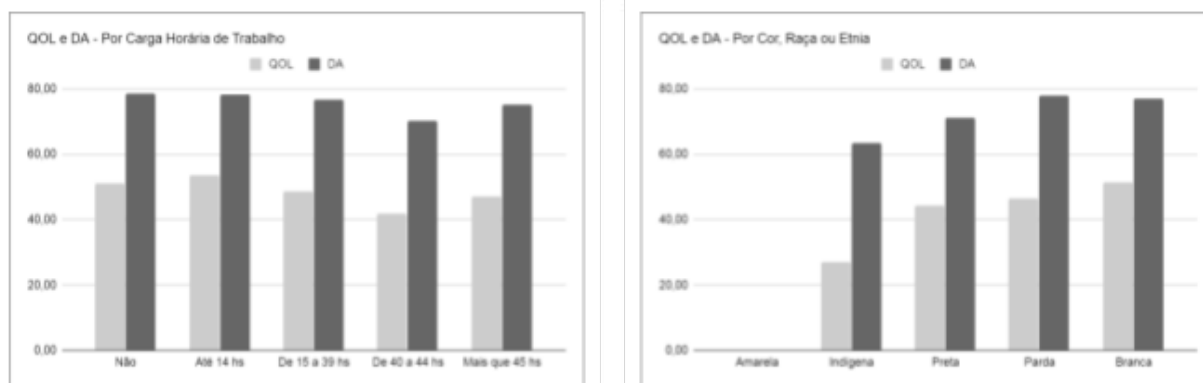


Gráfico 6. QOL e DA – Por Carga Horária de Trabalho & Gráfico 7. QOL e DA – Por Cor, Raça ou Etnia

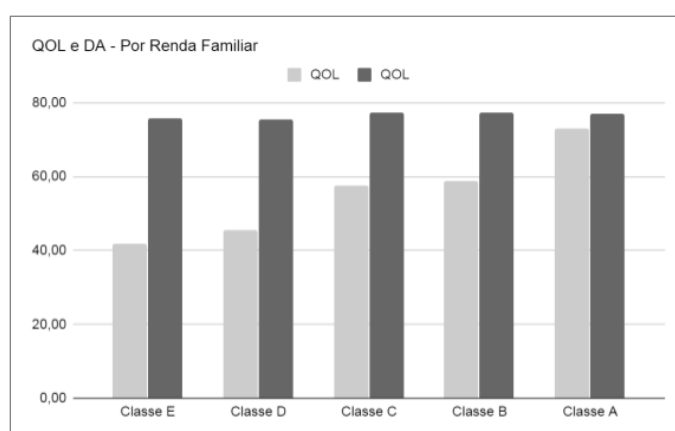


Gráfico 8. QOL e DA – Por Renda Familiar

Pode-se observar, no gráfico 4, que não há diferenças significativas entre homens e mulheres para os dois indicadores (aprox. 1,8% maior para os homens, ou seja, dentro do erro padrão). Na leitura dos demais gráficos, percebemos, também, que, salvo algumas distorções, a relação encontrada entre QOL e o IDA na leitura geral dos resultados, se mantêm dentro dos grupos de interesse, com maior impacto quando observamos os resultados por cor, raça ou etnia (gráfico 7).

Nota-se, ainda, a existência de algo que parece ser uma hierarquia de resultados de QOL acompanhando as estratificações sociais. Quanto mais alto na pirâmide social, melhores são os resultados. Podemos observar, a partir da análise dos extremos, e eliminando as distorções, que os estudantes com idade entre 45 e 49 anos de idade apresentaram resultados 33,4% menores de QOL do que estudantes com até 19 anos de idade, os estudantes indígenas tiveram resultados 47,6% menores que os brancos, e finalmente, estudantes da classe E possuíam resultados 42,9% menores que os da classe A.



Esta conclusão, naturalmente, exige maior investigação, no entanto, pode auxiliar as universidades na identificação de grupos de risco e na construção de planos de ação para contornar as diferenças.

Evolução no tempo dos Indicadores QOL e IDA

Para verificar se a experiência na universidade constitui um fator de impacto na saúde dos estudantes, realizei a organização dos dados de QOL e IDA pelo ano de ingresso no curso. Conforme pode ser verificado no Gráfico 9 abaixo:

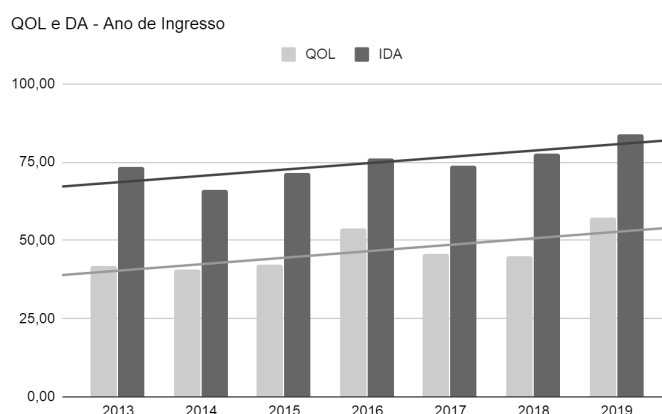


Gráfico 9. QOL e IDA por Ano de Ingresso

Observa-se, através da linha de tendência, que quanto mais antigo o ano de ingresso na universidade, os indicadores tendem a ser menores. Conclui-se, então, que, os discentes vão sofrendo impacto negativo na sua saúde e no rendimento acadêmico com o passar dos anos na universidade.

Grande parte desse impacto é proveniente do domínio psicológico: 28,7% entre os extremos. A razão dessas variações pode ser atribuída a muitos daqueles recalques malsucedidos, que podem surgir em forma de sintoma, quando o estudante é submetido às rotinas estressoras do curso. Cabe considerar, em acréscimo, questões específicas relativas ao curso de pedagogia, as quais sejam: falta de prestígio social, iminência de baixa remuneração, condições precárias de trabalho, a possibilidade de lidar com as situações de violência contra a criança e a extensa carga horária de estágios obrigatórios somadas à uma prática de uma pedagogia na universidade, que é muitas vezes contrária ao conhecimento teórico ministrado.



Considerações Finais

De acordo com os princípios da pedagogia histórico-crítica, o homem é a síntese de múltiplas determinações; é ele constituído historicamente. Assumindo esta pedagogia como uma possibilidade de referência para os cursos de graduação em pedagogia, temos que, cabe ao professor universitário desenvolver não apenas os saberes em torno da disciplina ministrada, ou sobre as teorias pedagógicas, mas conscientemente aperceber-se no lugar de *objeto-desejo-de-saber* e estar atento às atitudes que podem reforçar os sentimentos de angústia dos discentes. A saúde, mas diretamente a saúde mental dos estudantes deve ser um objeto de atenção no contexto universitário. Sendo assim, concordo com Raquel Rubim da Silva (2010), quando afirma que a faculdade deve:

(...) preocupar-se com a qualidade da permanência do estudante no ensino superior, e dar atenção para questões como satisfação com o curso, envolvimento em atividades extracurriculares, estabelecimento de relações saudáveis, bem-estar psicológicos, entre outros (p.28).

O bem-estar referido pela autora, deve ser uma meta a ser alcançada pelas universidades, uma vez que as hipóteses que originaram este trabalho se confirmaram: tanto a de que a saúde está ligada aos indicadores de desempenho acadêmico, como ao tempo de curso.

Em nenhum momento, tive a intenção de esgotar os assuntos aqui abordados, mas espero que as investigações desse trabalho provoquem reflexões e outras investigações.

Notas

1 Até a presente data não concluiu nenhum curso de graduação. No entanto, tive a oportunidade de estudar em três universidades. Cursei um ano de Engenharia de Produção na universidade privada Estácio de Sá em 2008, tranquei o curso e estudei por três anos Bacharelado em Física na Universidade Federal Fluminense iniciando em 2009 e, no momento, estou matriculado no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro com início em 2015 e previsão de término em dezembro de 2020.

2 A plataforma Scientific Electronic Library Online é um modelo de publicação online especialmente desenvolvido para responder às necessidades da comunicação científica nos países em desenvolvimento e particularmente na América Latina e Caribe. Site de acesso: <https://scielo.org>



3 Lacan se apropria dos conceitos de Metonímia e Metáfora do filósofo Ferdinand de Saussure para através deles explicar sua concepção do inconsciente.

4 QOL – do inglês *Quality of life*. Fiz a opção de manter a sigla em inglês por tratar-se de um indicador comum em pesquisas.

Referência

Barros, F. C. (Jan-Jul de 2013). A dor (ou o gozo) de existir. *Cad. Psicanál.-CPRJ*(28), págs. p. 63-74.

Caixeta, S. P., & S. F. (2013). Sofrimento Psíquico em Estudante Universitário.

Dunker, C. I. (2008). O Inconsciente em Freud e Lacan. En *Um Retorno a Freud*. (págs. 107-122). Campinas: Mercado das Letras.

Fink, B. (1995). *O sujeito lacaniano. Entre Linguagem e Gozo*. Princeton: Princeton University Press.

Freud, S. (1915). *Artigos Sobre Metapsicologia*. Imago.

Lacan, J. M. (Original publicado em 1953). *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. Em escrito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Miller, G. (1987). *Lacan*. Paris: Editions Bordas.

OMS, O. M. (1994). *The development of the World Health Organization quality of life assessment instrument (the WHOQOL)*In: ORLEY, J.; KUYKEN, W. *Quality of life assessment: international perspective*. Heidelberg: Springer Verlag.

Rego, T. C. (1995). *VYGOTSKY uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petropolis: Vozes.

Saúde, O. M. (2005). *Constitution of The World Health Organization*. Genebra.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Brasileira de Educação*, 143-155.

Saviani, D. (2012). O PAPEL DO PEDAGOGO COMO ARTICULADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA SOCIEDADE DO CAPITAL. *Palestra UENP*. Cornélio Procópio.

Scliar, M. (2007). História do Conceito de Saúde. *Rev. Saúde Coletiva*, 29-41.

Silva, R. R. (2010). *O Perfil de Saúde de Estudantes Universitários: Um Estudo Sob o Enfoque da Psicologia da Saúde*. Santa Maria.

Smith, K. &. (1999). *Distinguishing between Quality of Life and Health Status in Quality of Life Research: A Meta-analysis*. : an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation.: Quality of life research .

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. (Outubro de 2007). Curso de Pedagogia Presencial Reforma Curricular 2008/1. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.



La flexibilidad curricular: Una alternativa frente a la diversidad de Perfiles de Universitarios

María Isabel Enciso Ávila
María Hortensia Zúñiga Sánchez
José Alfredo Flores Grimaldo
Universidad de Guadalajara

Resumen

El objetivo de este texto es mostrar que los perfiles de los estudiantes universitarios han cambiado (universidad de élite a una de masas) y cómo en una generación se encuentran personas con diferentes experiencias o saberes previas que condicionan la elección del programa educativo, tránsito y finalización de la carrera. El acceso a la universidad se ha apegado al mérito sin importar el sexo, edad, raza, origen social o religión lo que la hace en principio incluyente sin embargo la atención en la programación curricular es igual para todos, y no atiende a la diversidad. Por otro lado, los cambios en el contexto con la automatización en la producción han vuelto volátiles las competencias laborales de los profesionistas lo que implicará una constante actualización y reciclaje de la profesión o de las profesiones, lo que se le denomina aprendizaje a lo largo de la vida donde las Instituciones de Educación Superior tienen un papel fundamental. Se muestran datos de una generación de ingreso a la Universidad de Guadalajara en México, y cómo de acuerdo a su itinerario formativo se identifican rutas de formación diferenciadas en algunos casos acortando su estancia en la universidad si se acreditaran las competencias adquiridas en contextos no formales. Se concluye que la forma en la que la universidad organiza su operación curricular es poco efectiva para el tipo de población que atiende una forma de flexibilizar la curricula es elaborar rutas individualizadas a partir del perfil, sin necesidad de cambiar la oferta educativa.

Palabras Clave

Acceso, diversidad, flexibilidad curricular, integración, itinerario formativo

Introducción

En años recientes se menciona que estamos transitando a una industria 4.0 cuyas características son (Carriosa-Prieto, 2018): que la industria utiliza tecnologías con capacidad para integrar en un proceso automatizado la relación tradicional entre proveedores, productores y clientes, así como entre personas y máquinas. Donde los



trabajadores deberán adaptarse, en cortos periodos de tiempo, y adquirir competencias y habilidades que demanda el puesto de trabajo para conservarlo. Se requiere, personas capaces de abordar los problemas y retos que exige un desarrollo profesional continuo y profundamente cambiante, en sistemas complejos de alta efectividad y en cambios tecnológicos rápidos y constantes.

En el cambio de paradigma de la enseñanza aparece el reconocimiento o validación de la formación no reglada y la experiencia laboral de los trabajadores cuando deciden ingresar a entornos educativos. Los sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia profesional responden a una serie de principios que plantea la sociedad del conocimiento a través del aprendizaje a lo largo de la vida; sin embargo, en el ámbito universitario, desde el acceso a los estudios se ven restringidos a la posibilidad de acreditar parte de los contenidos y materias de un plan de estudio (Retortillo Osuna, 2011). En vez de verse como una oportunidad de superar la incoherencia que supondría el hecho de hacer cursar todo el plan de estudios a las personas que ya han adquirido las competencias de la profesión por vías no formales y su experiencia laboral.

Esta nueva relación de la universidad con el mercado laboral, implica la necesidad de reconocer que no es responsabilidad de la universidad la formación para hacer frente a las nuevas circunstancias cambiantes de los modos de producción, sino que es una tarea en la que necesariamente está involucrado el sector productivo, y es responsabilidad de los sujetos la actualización y formación permanente siendo este el que establezca puentes entre ambos contextos, haciendo visibles sus aprendizajes reestructurando su perfil a los nuevos contextos.

Se ilustra con la tipología la importancia de los aprendizajes de las personas y lo poco que sabemos si las universidades hacen algo por reconocerlo, al identificar algunas de las prácticas más comunes en las universidades se ha podido constatar que es posible reconocerlos para impactar en una reestructura de una ruta de formación rígida a una ruta de formación adecuada a las necesidades y características de los estudiantes. Es evidente la necesidad de transitar a un trayecto de formación personalizada que permita reconocer aprendizajes y reducir tiempos en su proceso educativo, que establezca el vínculo entre educación, empleo y vida cotidiana.

El caso que se ilustra corresponde al Sistema de Universidad Virtual que es una entidad descentralizada de la Universidad de Guadalajara en la que se oferta programas educativos de nivel medio superior y superior totalmente en línea, así como diplomados



y cursos de educación continua. El SUV implementa como mecanismo para hacer llegar a las poblaciones más alejadas y marginadas de Jalisco servicios educativos y de extensión, cuenta para ello con el Programa de Comunidades de Aprendizaje y Servicios Académicos a Distancia (CASAUniversitaria), el cual se integra por 70 sedes con presencia en 48 municipios del estado de Jalisco.

En 2014 cumplía diez años de operación y contaba con 4 005 alumnos, en los que más del 50 por ciento tienen más de 30 años de edad y el 55 por ciento son mujeres. Distribuidos geográficamente en 104 municipios de Jalisco, 32 entidades del país, y catorce países, incluido México. En 16 programas educativos: Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias; un Técnico Superior de Organizaciones Solidarias; las licenciaturas Gestión Cultural, Bibliotecología y Gestión del Conocimiento, Tecnologías e Información, Administración de las Organizaciones, Seguridad Ciudadana, Desarrollo Educativo, Periodismo Digital y Gestión de Organizaciones Solidarias; las maestrías en Gestión de Servicios Públicos en Ambientes Virtuales, Generación y Gestión de la Innovación, Valuación, Periodismo Digital, y Docencia para Educación Media Superior; y el doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos (Universidad de Guadalajara, 2015).

Fundamentación

Relación educación mercado laboral

Para Planas, Giret, Sala y Vincens (2001) existe un desajuste entre la formación de largo plazo de los sistemas educativos y las necesidades inmediatas del mercado laboral y hasta cierto punto parecieran autónomas. Una manera de coincidir sería priorizar la integración de habilidades de la experiencia laboral bajo un formato de aprendizaje permanente y continuo, concebido como un medio dinámico de adaptación de los perfiles individuales de cualificaciones a las necesidades del sistema de producción, que representa un medio normal y estable para garantizar que las habilidades se producen y que el mercado funciona sin problemas. Este normalmente se realiza de manera independiente a las IES o en algunas ocasiones una experiencia institucionalizada pero no siempre relacionada con el ámbito profesional.

En ese sentido, Planas (2014) afirma que no se puede considerar un mismo mercado la relación entre educación y empleo, sino que son dos mercados distintos, con propósitos, funciones, actores y escenarios opuestos, en los que no es posible empatar de manera directa la formación de profesionistas a las necesidades de producción de manera directa, es decir, que la premisa de la que se parte de primero estudiar y luego trabajar (transición estudios-trabajo), sin considerar retornos es falsa. Los egresados



pueden tener transiciones del trabajo a la escuela, o incluso entradas y salidas constantes entre estos dos ámbitos.

Una alternativa para minimizar estas fricciones entre las demandas del mercado laboral y la formación profesional ha sido el empleo, es el enfoque de la formación por competencias profesionales, que permite atender a las demandas de formación de las personas sin ser necesariamente una respuesta a las demandas del mercado laboral (Planas, 2014). Este enfoque permite atender la diversidad formativa dado que se parte de las competencias profesionales y ello implica que no necesariamente deben aprenderse en un contexto escolarizado, pueden ser adquiridas por su experiencia laboral o una experiencia de vida como los idiomas por tener el antecedente de padres de nacionalidades o culturas diferentes.

Otro de los puntos que marca diferencia entre estos dos ámbitos es el hecho que para los empleadores la escolaridad puede implicar una medida para diferenciar los salarios, pero lo que más valora para las promociones son las competencias que demuestra independientemente de dónde y cuándo fueron adquiridas. A diferencia del sistema educativo tradicional, en el que el sistema de regulación sólo permite reconocer saberes que fueron adquiridos en contextos escolarizados formales o pueden validarse por medios de reactivos académicos.

Por lo tanto, esta relación ya no puede ser explicada de manera lineal, es decir con formaciones sin regreso, al contrario a lo largo de su vida profesional y ante las transformaciones del mercado laboral sus retornos serán constantes, en el entendido que las IES conserven su rol de certificador de competencias o saberes.

En la propuesta de aprender a aprender, aprendiendo (Stiglitz & Greenwald, 2016), reconoce que en los lugares de trabajo los procesos cambian constantemente y los empleadores saben que deberán formarlos para su puesto de trabajo de manera permanente. Por lo que debe reconocerse como sistema educativo el conformado por la escuela como parte formal y una parte informal como el trabajo y otros espacios, ambas tareas son complementarias.

En el ámbito formal es importante que las instituciones educativas pongan al centro de la formación los aprendizajes que generan competencias que permiten continuar aprendiendo en el futuro. Pero también es necesario como política que las distintas instituciones que generan oportunidades de educación, se reconozcan y puedan hacer compatibles los aprendizajes desde espacios formales e informales (Werquin, 2010, 2012).



Diversas fuentes de información y alternativas de aprendizaje

Los estudiantes ya no consideran a las IES ni a los docentes como fuente única del saber, ante la posibilidad de acceder a diversas fuentes de información. En la actualidad los aprendizajes informales han tomado mayor relevancia para las personas que ven satisfecha su necesidad de conocimientos de forma más inmediata y a tiempo real, por lo que se hace obsoleta la enseñanza en las instituciones educativas que no logran adaptarse a los ritmos de los cambios en el actual contexto. Lo cual implica un desafío para determinar el nuevo rol del educador, lo que implicará innovar las prácticas.

Ante este contexto de incertidumbre donde lo que se aprende hoy, es probable que no sea lo que se requiera mañana, resulta relevante que los nuevos profesionistas aprendan a aprender, para que bajo medios formales e informales puedan de manera continua aprender. En los planteamientos actuales sobre la educación superior sobresale el paradigma centrado en el aprendizaje y que los alumnos tengan una participación activa en su proceso formativo (Zabalza, 2011); es entonces cuando el aprendizaje autónomo toma relevancia como principio y fin de los procesos educativos actuales y futuros.

La tecnología constituye una valiosa herramienta para el aprendizaje (Zabalza, 2011); sin embargo, se destaca como riesgo ponerla en manos de docentes inexpertos o carentes de formación didáctico-pedagógica, para atender a las necesidades específicas de los estudiantes ante diseños instruccionales estandarizados.

Considerar las características, motivaciones e intereses de los estudiantes e incorporar las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) como medio de comunicación e interacción entre docente-estudiante, estudiante-estudiante y docente-estudiante-vida cotidiana-mercado laboral serán una clave para el paradigma de enseñanza basada en el aprendizaje. Una buena didáctica en el ámbito universitario ya no es sólo informar, la información ya está disponible en diferentes formatos la intención es que el estudiante pueda hacer transferencias de la teoría a situaciones concretas de la vida cotidiana y la resolución de problemas profesionales.

Influencia de las políticas de organismos internacionales en el que se hace evidente el uso de las TAC en los sistemas educativos como una vía para hacer más inclusivo y equitativo el acceso para reducir las disparidades, se sugieren acciones como cursos abiertos, recursos educativos de acceso libre, educación a distancia, entre otras que permita que individuos en diferentes etapas de su vida y desarrollo profesional puedan tener oportunidades educativas apropiadas. Pone el desafío a las instituciones de



educación superior para organizar contenidos, cursos, orientación, procesos de evaluación y certificación.

Estos factores implican una transición a una educación abierta y flexible, bajo un nuevo rol de aprendizaje permanente, en donde será prioridad reconocer el aprendizaje formal como informal para todos los que integran su organización, y de manera particular para sus estudiantes a lo largo y ancho de la vida, sin perder el foco que las TAC son el escenario en que se debe trabajar, dado que ha permeado todos los ámbitos de la vida. Deja de ser una modalidad educativa exclusiva para poblaciones que por diversos motivos no podían acceder a las formas tradicionales. Se requiere un cambio de ese modelo tradicional focalizado en la enseñanza como una función transmisora de conocimientos y nos aproxime a un aprendizaje para el desarrollo personal y la adquisición de competencias para un potencial creador.

Para el logro de este nuevo modelo (Seas-Tencio, 2017), se tienen que superar algunos obstáculos como el hecho que en algunos países la educación en línea no es admitida como una alternativa académica con reconocimiento oficial pese a que la realidad supera la norma, como segundo desafío se encuentra el romper con un la metodología de trabajo de la educación a distancia masificada e igualitaria para todas las personas que accedan a ella, sin considerar sus antecedentes formativos independientemente de donde fueron adquiridos. Es decir, contar con currículos flexibles que permitan la construcción de aprendizajes que posibiliten el desarrollo personal y de capacidades; que trascienda los ciclos de estudio y los contenidos estáticos para orientarlos al desarrollo de competencias, para aprender a aprender, ejercer la ciudadanía responsable, el pensamiento creativo, la investigación y la innovación.

Uno de los desafíos más importantes para las instituciones de educación superior será como reconocer estos aprendizajes que han adquirido en contextos no formales e informales e incorporarlos a la ruta de formación tradicional. Por lo tanto, la intención de este texto es identificar las estrategias que se han utilizado las Instituciones de Educación Superior para reconocer estos aprendizajes y reconfigurar la ruta de formación de los estudiantes reconociendo su itinerario formativo. Los perfiles de los estudiantes son de personas adultas que muestran evidencia de aprendizajes por su experiencia laboral y que en muchas ocasiones se vincula al campo de la profesión que estudian. Pero también el reconocimiento de aprendizajes en otros ámbitos de su vida que los provén de habilidades que son útiles para su profesión como las consideradas competencias blandas.



Itinerarios educativos

El concepto que nos permite hacer operativo la responsabilidad que tienen los propios individuos sobre sus formación, en un contexto de constantes cambios y que permite reconocer a la educación como un concepto amplio que no puede ser sinónimo de escolaridad, dado que se adquieren conocimientos y aprendizajes en cualquier contexto y de manera permanente a lo largo de la vida (competencias). Es el de itinerarios educativos que pretende captar la diversidad en las estrategias y los comportamientos personales frente a la simplificación de los certificados escolares (Planas, 2018).

De acuerdo con Planas (2018), las estrategias son determinadas por las oportunidades disponibles y restringidas por la escolaridad inicial, que le permite entrar y salir del sistema escolar en otros momentos de su vida, sin ser necesariamente la estipulada por el sistema escolar para cursar ciertos niveles, pero que se combina con su experiencia laboral que puede ser adquirida, antes o durante la vida escolar, además de experiencias variadas en contextos no escolares y con modalidades presenciales o virtuales, en actividades retribuidas o no, incluso aquellas dedicadas al ocio o recreación.

Para Becker (1996) el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos en el campo laboral denominado formación en el puesto es ignorado, sin embargo en los hechos tiene una importancia equivalente a lo que se adquiere en la escuela, lo que se denomina aprender en la práctica. Es claro que para el mercado laboral desde la perspectiva del capital humano definido (Thurow, 1978; Lassibille y Navarro, 2004) como las habilidades, talentos y conocimientos productivos de un individuo, es decir las cualificaciones que se venden en un mercado, son reconocidas esas capacidades y compensadas por un nivel salarial. Algo que todavía no ha ocurrido en el ámbito escolar.

Por lo tanto, un itinerario educativo está compuesto por: la escolaridad reconocida con certificaciones del sistema educativo, la experiencia laboral avalada por las competencias laborales, es decir el saber práctico que en ocasiones es avalada por cursos cortos de capacitación en el trabajo y otras variantes de actividades en comunidad o experiencias de vida de las cuales no es posible obtener una certificación.

Metodología

La población se integra por los aspirantes de nuevo ingreso de las licenciaturas en la modalidad en línea del Sistema de Universidad Virtual de tres calendarios de ingreso del periodo 2014-2015. A los cuales se les solicita contesten un cuestionario en formato electrónico para conocer sus expectativas de ingreso a la universidad durante el curso



de selección, recibiendo una tasa de respuesta alta de más del 80% del total de la población. El cuestionario se organizó en tres apartados el primero sobre sus condiciones de equipamiento y organización de horario para la actividad académica, en un segundo apartado sobre sus antecedentes académicos, actividad laboral, motivos para ingresar a la licenciatura y modalidad, en el tercero se pide la opinión sobre el curso de selección y las dificultades.

El cuestionario no fue elaborado con la finalidad de analizar los itinerarios formativos, pero es la única fuente de información que tiene datos sobre los perfiles de los estudiantes, en particular los datos sobre dos de los componentes en los que basaremos la tipología, el dato de escolaridad previa y experiencia laborales, dejamos de momento fuera la evidencia de aprendizajes en la vida cotidiana por no contar con alguna variable que permita dar evidencia al respecto:

Itinerario Educativo = ESCOLARIDAD + EXPERIENCIA LABORAL

Construcción del primer componente

La escolaridad está determinada por el nivel previo como requisito de ingreso a los estudios de licenciatura es decir, bachillerato. Pero la diferencia en los antecedentes de trayectoria escolar previa radica en la diversidad de formaciones con especialidad técnica u otra carrera profesional, que podrían ser consideradas en la convalidación lo que permite integrar una variable compuesta de escolaridad:

1. Simple: Con estudios de bachillerato sin especialidad técnica (0)
2. Combinado: Cuando además de tener estudios de bachillerato tiene alguna especialidad, carrera trunca u otra formación profesional (1).

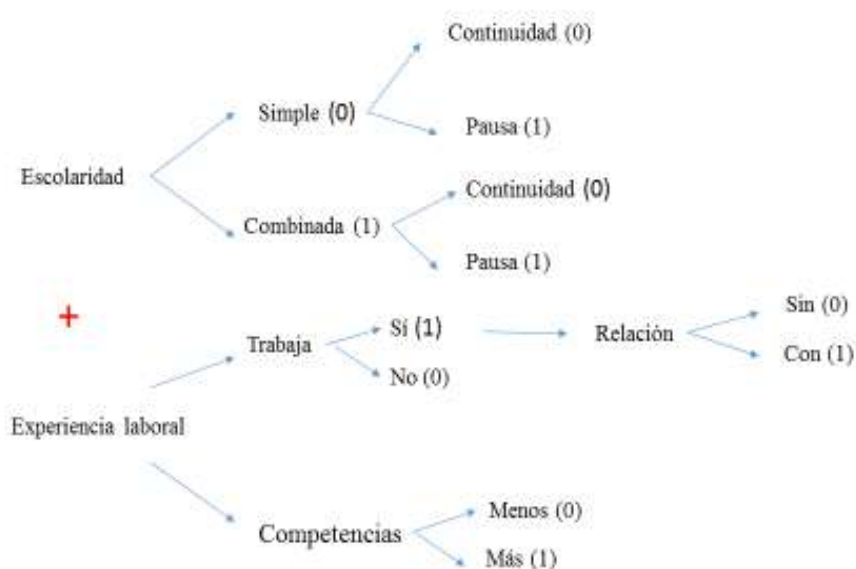
Otro elemento que influye en la escolaridad es el seguimiento en el sistema educativo con los niveles siguientes, para ello tomamos la edad, para determinar la continuidad de estudios es decir una transición nula al ámbito laboral (escuela a escuela), estará determinada por la edad regulada en términos de la cobertura del nivel (18-25 años) a la que denominaremos de continuidad (0) y las edades por encima de la cobertura como pausa (1).

Sobre la Experiencia laboral

Para determinar la experiencia laboral, consideramos si tiene o no trabajo en el momento de la encuesta (1,0) y la expectativa del ingreso a la carrera para determinar la relación que guarda con su experiencia laboral, con relación (1), sin relación (0). La

edad influye en la experiencia profesional, pues determina la probabilidad de más contacto en el mercado laboral y por tanto habrán adquirido más cocimiento práctico, caracterizándose hasta 18 años, serían los de menores competencias profesionales (0) y mayores de 18 los de más competencias, con base en el criterio legal de edad para trabajar.

Las combinaciones posibles teóricamente (Figura 1), parten de las relaciones dicotómicas entre las variables compuestas de que ocurra o no esa situación, de tal



forma que el itinerario educativo ideal sería aquel en el que se han combinado de forma equilibrada escolaridad y experiencia laboral, mientras que en los extremos se encontraría el sesgo hacia la escolaridad o el trabajo. En resultados se presentan las combinaciones empíricas que resultaron para la población de estudio.

Figura 1. Combinaciones de Itinerario educativo
 Fuente: Construcción propia para operativización de variables.

Como variables que permiten describir las diferencias entre los tipos se han utilizado el sexo de la población y el ciclo en el que ingresan, utilizando la prueba de chi cuadrado para validar las diferencias.

Resultados

La población total que respondió la encuesta de expectativas de ingreso fue de 1177, que corresponde a tres convocatorias de ingreso, más o menos equilibrado en aspirantes en cada ciclo, lo cual no representará un sesgo en el análisis. El sexo de la población es ligeramente femenino con el 52%, la edad de la población al ingreso tiene una mediana de 30 años, siendo la persona de mayor edad de 61 años, lo que nos va

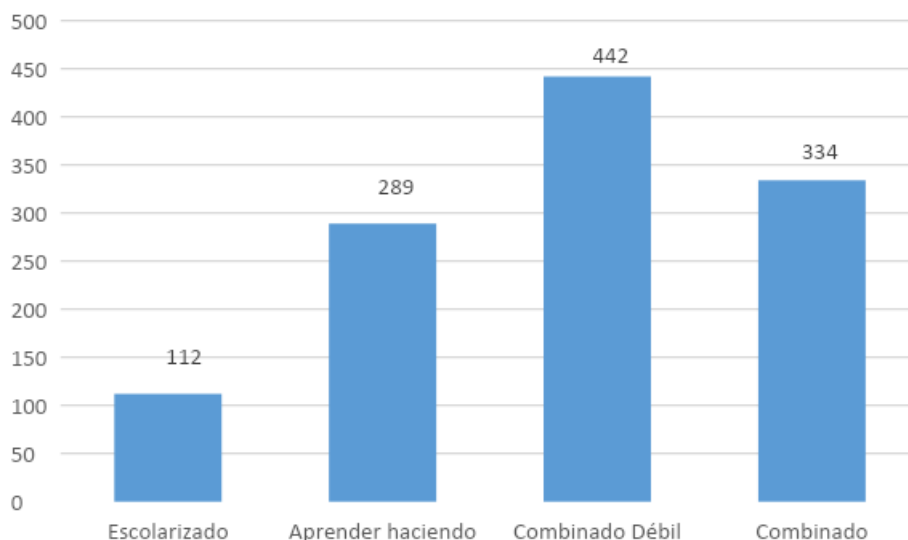


dando una idea del tipo de perfil de los estudiantes como personas que han hecho una pausa en su escolaridad o que han decidido reorientar su carrera profesional.

El 88% de la población manifestó realizar alguna actividad laboral, de los que trabajan el 54% lo hace en algo relacionado con la carrera que ha seleccionado cursar. El 16 % ha mencionado que tiene otros estudios además de los créditos del bachillerato general, como una carrera técnica como profesional medio, otros han realizado estudios de técnico superior, otros han acumulado créditos en carrera pero abandonaron y en algunos casos retoman en esta ocasión la misma profesión. El 5% de los que manifestaron tener otros estudios, tienen una carrera profesional lo que confirma que han venido a reorientar su profesión o hacer compatible la actividad profesional que ejercen con su escolaridad.

Tipos de itinerario educativo

La combinación de los indicadores para estimar la escolaridad y la experiencia laboral de esta población han dado como resultado cuatro tipos de itinerario educativo (Gráfica 1), dos extremos sesgados a lo escolar o la experiencia laboral y dos que combinan ambos ámbitos de formación.



Gráfica 1. Distribución de la población por tipo de itinerario educativo
Fuente: Construcción a partir de la encuesta de Expectativas de Ingreso

Los combinados concentran a la mayoría de la población con el 66% de los casos, la diferencia entre el débil y combinado puro es que la relación de la experiencia laboral no tiene relación con la carrera elegida, lo que hace muy probable en ese tipo de itinerario la necesidad de cambiar de actividad y una estrategia es regresar a la universidad para transformar su perfil. En el caso de los combinados puros, la actividad



profesional se vincula de manera directa con la carrera lo que los convierte en expertos prácticos en la actividad profesional, podrían acreditar competencias de algunos cursos prácticos y reducir el tiempo de formación.

En los itinerarios extremos (Gráfica 1), identificamos que los de tipo escolarizado son los menos representados (9.5%), sin embargo, son en los que el sistema escolar organiza y planifica su oferta y estructura curricular, lo que permite explicar la razón de las altas tasas de abandono al no encontrar una ruta de formación acorde a sus necesidades. Por otro lado, tenemos los itinerarios de aprender haciendo que han logrado la escolaridad inicial pero han adquirido como fortaleza en la experiencia profesional competencias para el desarrollo en el ámbito laboral pero requieren un título que valide lo saben hacer para mejorar sus condiciones laborales.

Diferencias en la composición de los itinerarios educativos

La distribución por sexo en los itinerarios (Tabla 1), muestra comportamientos diferenciados, en los de tipo escolarizado son mayoritariamente mujeres, mientras que en aprender haciendo es ligeramente femenino, en el combinado débil y el combinado más o menos se equilibran entre sexos. Para identificar si los itinerarios educativos tienen un comportamiento diferenciado entre hombres y mujeres se ha utilizado la prueba de chi cuadrado, obteniendo se una $p=.000$ que permite afirmar que hay diferencias estadísticas significativas.

Itinerario Educativo	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Escolarizado	23	80	103
	22%	78%	100%
Aprender haciendo	120	148	268
	45%	55%	100%
Combinado Débil	210	215	425
	49%	51%	100%
Combinado	184	142	326
	56%	44%	100%
Total	537	585	1122
	48%	52%	100%

Tabla 1. Sexo por tipo de itinerario educativo

Fuente: Construcción a partir de la encuesta de Expectativas de Ingreso



Para confirmar si la el tipo de itinerario educativo ha variado a lo largo de los ciclos se analiza la distribución de las tres convocatorias (Tabla 1), en la que se observan cambios importantes en la composición ha ido en incremento la población con itinerarios extremos escolarizado y aprender haciendo, mientras que el combinado débil se ha mantenido, el combinado ha disminuido. La prueba de chi cuadrado, muestra un resultado $p=.000$ que permite afirmar que hay diferencias estadísticas significativas entre los tipos de itinerarios educativos que ingresaron en cada convocatoria.

Calendario	Escolarizado	Aprender haciendo	Combinado Débil	Combinado	Total
2014B	13	66	126	171	376
	3%	18%	34%	45%	100%
2015A	49	109	176	100	434
	11%	25%	41%	23%	100%
2015B	50	114	140	63	367
	14%	31%	38%	17%	100%
Total	112	289	442	334	1177
	10%	25%	38%	28%	100%

Tabla 2. Sexo por tipo de itinerario educativo

Fuente: Construcción a partir de la encuesta de Expectativas de Ingreso

A manera de cierre

Los cambios derivados principalmente por el uso de la tecnología en todos los ámbitos, es un escenario que no podemos negar y que ha permeado la forma en la que se adquieren aprendizajes en lo no formal y lo informal, pero también en el sistema educativo sin importar el nivel educativo. La relación de educación y mercado laboral ya no están lineal en el sentido que primero se estudiaba y luego se insertaba en el mercado laboral, lo que implica una nueva relación en la que las personas entran y salen en estos dos ámbitos a lo largo del tiempo.

Los estudiantes universitarios tradicionales o que contempla la norma bajo un supuesto de continuidad en los estudios es hasta una edad de 24 años, sin embargo la población supera esta edad, lo que permite hacer una clasificación de dos necesidades formativas los estudiantes que han continuado con su formación académica sin tener experiencia laboral o profesional, en la que será necesario poner énfasis en la vida práctica. Mientras los que superan esta edad han realizado otras actividades y cuentan con experiencia profesional y la necesidad de formación en la profesión requerirá reconocer sus aprendizajes previos y organizar de forma diferente la curricula, acortando su estancia



en la carrera. En particular sus intereses se focalizan a especializar o profesionalizar su actividad.

Como se ha confirmado en el caso de la población interesada en las carreras en línea, que muestran una diversidad de perfiles formativos y se hace evidente que esta relación entre aprendizajes adquiridos en distintos ámbitos. Se reconoce en esta diversidad de perfiles el papel que tiene el sujeto responsable de su itinerario, identificando su necesidad de formación y competencias que requiera dadas las nuevas tareas a que sea asignado en su responsabilidad profesional o a esa actividad que no realiza todavía pero a la que aspira llegar.

Pero también se hace evidente que ante esta diversidad de perfiles y competencias adquiridas pone en evidencia la necesidad de que las Instituciones de Educación Superior, tienen que idear un proceso para reconocer los saberes previos y organizar rutas de formación diferenciada acorde a su perfil y necesidades. Es evidente la necesidad de transitar a un trayecto de formación personalizada que permita reconocer aprendizajes y reducir tiempos, que permitan los vínculos entre educación, empleo y vida cotidiana.

El rol principal de la educación a distancia es liderar los procesos de innovación necesarios para atender las necesidades formativas en este nuevo contexto considerando que los aprendizajes requieren ser organizados en un entorno amplio, abierto y global. El sentido de la organización es que se produzcan materiales en donde se depure la información, se adecuen y secuencien a objetivos de aprendizaje que se puedan contextualizar en distintas realidades, con el carácter de usabilidad, accesibilidad y permitan a los estudiantes crear, compartir y colaborar y aprovechar las experiencias profesionales.

Como resultado de la tipología propuesta se ha hecho evidente que la organización curricular está pensada en una población que para este caso del Sistema de Universidad Virtual, existe pero de manera minoritaria al representar al 10% de la población. Para el resto de los itinerarios educativos es absurdo pensar que deben tomar todas las asignaturas, en particular para aquellos que su actividad profesional se vincula de manera directa con la carrera que cursarán. Llama la atención que los perfiles de itinerario educativos combinados en los datos de estos tres calendarios ha disminuido, la pregunta es si no ha encontrado en el sistema escolar la atención que necesita, dado su grado de conocimiento en el campo profesional.



La matrícula en educación superior en México se ha feminizado en los últimos años por arriba del 60 % en la mayoría de las carreras, es probable que esta influencia se vea reflejada en los itinerarios formativos escolarizados que se presentan en el Sistema de Universidad Virtual alcanzando el 78% y que corresponde con el bono de población en edades de cobertura.

Es importante resaltar que pese a la limitación de los datos con los que se contaba y que no se elaboró un cuestionario con las variables necesarias para armar una tipología de itinerarios formativos educativos, este primer ejercicio da un panorama claro para desmentir que la población que ingresa a una carrera requiere la misma ruta de formación, pero también hace evidente la necesidad de establecer políticas y lineamientos para operar estrategias diversas de reconocimiento de saberes prácticos o competencias laboral como se ha evidenciado pero también aprendizajes producto de experiencias cotidianas. Es claro que el reconocimiento de aprendizajes en contextos formales más o menos existen procedimientos para convalidar pero los que provienen de ámbitos no formales e informales han preferido negarlos.

Referencias

- Becker, Gary. (1996). *Conocimiento, capital humano y mercados de trabajo en el mundo moderno*. En Oroval, E. Economía de la Educación (págs. 99-107). Ariel Educación, Barcelona.
- Carriozza-Prieto, E. (2018). "Lifelong learning e industria 4.0. Elementos y requisitos para optimizar el aprendizaje en red". *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del empleo*, Vol.6, Núm1, pp. 38-40. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=951239>
- Lassibille, Gerard., & Navarro, María Lucía. (2004). *Manual de economía de la Educación*. Pirámide, Madrid.
- Planas, J. (2014). Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis adecuacionistas de la relación entre formación y empleo. México: ANUIES.
- Planas, Jordi. (2018). El futuro de la relación entre educación y empleo. En F. Miguélez, La revolución digital en España. Impacto y Retos sobre el Mercado de Trabajo y el Bienestar (pp. 158-186). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Planas, Jordi., Giret, E., Salas, G., & Vincens, J. (2001). *The skills market: dynamics and regulation*. En & M. Descy, Tessaring, Training in Europe (pp. 313-382). Luxembourg: The European Communities.



- Retortillo Osuna, Álvaro. (2011). "La evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario: elementos para el debate". *REIFOP*, Vol.14, Núm.1, pp.218-226. Obtenido de <http://www.aufop.com>
- Sancho Gil, Juana., Ornellas, Adriana., & Arrazola Carballo, Judirh. (2018). "La situación cambiante de la universidad en la era digital". *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol.21, Núm.2, pp. 31-49. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20673>
- Seas-Tencio, J. (2017). "Reflexiones sobre los desafíos del Sistema de Estudios de Posgrado, en su gestión sistémica y de cara a las exigencias sociales y educativas en la actualidad". *Revista Espiga*, Vol.16, pp.40-51. doi: <http://dx.doi.org/10.22458/>
- Stiglitz, Joseph., & Greenwald, Bruce. (2016). *La creación de una sociedad del aprendizaje*. La Esfera de los libros S.L, Madrid.
- Thurow, Lester. (1978). *Inversión en capital humano*. Trillas, México.
- Universidad de Guadalajara. (2015). *Informe Técnico del Informe de actividades 2014-2015 del Sistema de Universidad Virtual*. Guadalajara, Jalisco. México: UdeG.
- Werquin, P. (2010). *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. OCDE. Obtenido de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408.pdf>
- Werquin, P. (2012). "The missing link to connect education and employment: recognition of non-formal and informal learning outcomes". *Journal of Education and Work*, Vol.25, Núm.3, pp. 259-278. doi: 10.1080/13639080.2012.687574
- Zabalza, Miguel. (2011) "Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual". *Revista Perspectiva*, Florianópolis. Vol.2, pp. 387 – 416.



Políticas de identidade no ensino superior: lusofonia e diferença cultural na UNILAB

Ana Luiza Rosendo Da Conceição
Mayara ádila Albuquerque Ramos
Wellington Ricardo Nogueira Maciel

Resumo

Nas últimas décadas o Brasil tem implementado políticas de cooperação educacional internacional e políticas de inclusão e acesso ao ensino superior em instituições públicas de educação no País com o objetivo de mitigar as desigualdades sociais, de gênero e étnico-raciais, as chamadas ações afirmativas, e como forma de pagar as chamadas dívidas históricas com os países parceiros. importante parcela das pesquisas acadêmicas em nível de graduação e pós-graduação tem se concentrado nas análises dos efeitos dessas políticas sobre as trajetórias escolares. Pouco, porém, tem se discutido sobre as *políticas de identidade* surgidas no interior das instituições de ensino superior inauguradas para tal fim. O objetivo desta pesquisa é averiguar as tensões entre a produção discursiva oficial em torno de uma *comunidade lusófona* e as demandas de estudantes por identificações sociais particulares na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB. Para isso foram realizadas visitas a instituição e observações do seu cotidiano além de entrevistas com estudantes de nacionalidades diferentes.

Palavras-chave

Políticas de identidade, diferença cultural, integração cultural, cooperação educacional, ensino superior.

Introdução e delimitação do objeto de pesquisa

A criação das chamadas políticas de ação afirmativa e a adoção das políticas de cooperação solidária em matéria de educação por parte do Governo Brasileiro nas últimas décadas (Governos Lula e Dilma/2003-2016) não tem sido acompanhadas, no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação, por pesquisas que lancem análises sobre as dinâmicas internas de construção de identidades e diferenças culturais no interior das instituições voltadas para executar tais políticas de acesso ao ensino superior. O que se observa, em grande parte, é uma posição cômoda por parte dos pesquisadores diante das conquistas já alcançadas pelas lutas políticas dos movimentos sociais ou das chamadas minorias.



Entendemos, em oposição, que, do ponto de vista da pesquisa sociológica, o interesse pelas instituições encarregadas de implantação daquelas políticas deve prosseguir após sua conquista pelos movimentos sociais, já que se abre com isso um leque de possibilidades de investigação social nos contextos universitários de experiências de multiculturalismo. Nesse sentido, pouco se tem discutido sobre as tensões surgidas no interior das universidades criadas para conduzir as políticas de ação afirmativa ou concebidas para atuar na dianteira das políticas de cooperação internacional em educação.

É importante assinalar que essas políticas (ações afirmativas e de cooperação) podem se sobrepôr, na medida em que interesses de inclusão interna de segmentos sociais historicamente aviltados dos direitos elementares no interior de um país podem se complementar com as demandas de segmentos sociais externos ou patrocinados por agentes internos aos países executores de tais políticas para o pagamento das chamadas dívidas históricas ou demandas em torno de um pretense compartilhamento de uma história em comum, como ocorre com as parcerias entre países que vivenciaram a experiência histórica de serem ou locais de escravidão ou de escravização.

Foi a partir do segundo governo do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2006-2010) (LIMA, 2010) que a confluência entre essas políticas se tornou possível. Coube à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia-Afro-Brasileira-UNILAB a tarefa de ser a instituição universitária criada para atender as duas demandas antes assinaladas: ser a instituição acadêmica com a missão de favorecer o acesso de grupos sociais e culturais marginalizados do interior do Brasil e o nóculo principal da cooperação internacional em matéria de educação com os países africanos, em grande parte.

Poucas pesquisas tem se concentrado sobre os desafios internos que as instituições de ensino superior multiculturais colocam para as políticas de cooperação e integração educacional e cultural. A presente pesquisa se justifica por trazer novos elementos empíricos que incidem sobre as experiências de instituições universitárias no Brasil que adotam políticas de ações afirmativas em consonância com as políticas de cooperação educacional internacional no âmbito das chamadas parcerias Sul-Sul, que se dão majoritariamente entre os ditos países em desenvolvimento, num contexto marcado por novas estratégias geopolíticas.

A hipótese sustentada nesta pesquisa é a de que as *políticas de identidade* existentes no interior das universidades multiculturais brasileiras criadas nos últimos anos para



atender as demandas por inclusão social (materializadas tanto nas chamadas políticas de ações afirmativas quanto nas políticas de cooperação educacional internacional) criam tensionamentos que colocam desafios às chamadas “cooperações solidárias”, “integração cultural” ou “parcerias Sul-Sul”.

Aspectos metodológicos da investigação sobre políticas de identidade no ensino superior

Diante da natureza qualitativa desta investigação, foram adotadas técnicas e métodos de pesquisa com o objetivo de captar significados, representações, práticas e dimensões de subjetividades envolvidas na produção das diferenças culturais de estudantes da Unilab. A observação direta do cotidiano da instituição permitiu registrar cenas de conflito entre as produções discursivas assinaladas da política de identidade em suas duas dimensões. Adotou-se, diante da diversidade cultural dos estudantes recortes empíricos e teóricos de natureza étnico-racial, regional e de gênero em interface com as identificações nacionais. Trabalhou-se com técnicas de entrevista e observação direta do cotidiano da instituição e pesquisa documental.

Para alcançar o objetivo principal, qual seja, analisar os tensionamentos no interior da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira entre as práticas e discursos que apregoam uma “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008) integrada em torno da *identidade lusófona* e aqueles que reivindicam identidades plurais com base nos modos de pertencimentos étnico-raciais, de gênero, de origem e de nacionalidade, uma seleção provisória dos sujeitos da pesquisa se fez necessária.

Importante pesquisa documental foi realizada com o intuito de reconstruir a narrativa discursiva oficial das administrações da Unilab em torno de uma imaginada comunidade lusófona. Nesse sentido, relatórios, diretrizes gerais, propostas curriculares, boletins informativos, folders e planos pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação, comunicações oficiais e outras de natureza similar serão consultadas.

Aspectos teóricos sobre produção de identidades culturais na sociedade contemporânea

O debate sobre as chamadas identidades e a produção das diferenças culturais tem estado no centro dos principais avanços teóricos nas ciências sociais nas últimas décadas. No Brasil, o surgimento de novos atores coletivos no cenário público, em particular, se reflete, na mesma linha, na expansão dos objetos de estudos em ciências sociais sobre a temática sociedade, cultura e subjetividade no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação. Isso demonstra que as pesquisas no Brasil têm estado em



sintonia com o que se produz nos principais centros de produção acadêmica mundo a fora, realizando apropriações dos debates e hipóteses levantadas.

Importante parcela desses estudos tem se concentrado sobre as interfaces entre política e cultura, vindo a demarcar o terreno de pesquisa que podemos denominar *políticas de identidade*. Autores como Hall (2009, 2005, 2000), Pierucci (2013), Bhabha (1991), Honneth (2009), Flax (1991), Woodward (2007), Butler (2016), Fraser (2006, 2002, 1990), Penna (1992) e Cardoso de Oliveira (2006), entre outros, têm assinalado os conflitos em torno das políticas de identidades de gênero, de etnia, de origem regional e nacionalidade, em interface com os determinantes sociais de classe.

Para além de uma pretensa identidade fixa, imutável e essencial, os autores partem do pressuposto de que identidade e diferença são produzidas relacionalmente, podendo gerar conflitos e uniões efêmeras ou mais estáveis a depender dos marcadores simbólicos de diferença e identidade envolvidos. Hall (2009), por exemplo, ao analisar a condição diaspórica de sujeitos que vivenciaram as experiências do racismo do colonialismo europeu, observa que eles mobilizam recursos históricos, culturais e cognitivos para reorganizar suas vidas num país como a Inglaterra do início do século XXI.

A condição da diáspora possibilita acordos culturais ao mesmo tempo que políticas de contestação dos mecanismos de poder envolvidos nas trocas desiguais contemporâneas no pós-colonialismo. Bhabha (1991) insere-se nesse debate ao propor a desconstrução das categorias que situaram a alteridade num lugar de inferioridade durante o colonialismo e continuam a posicionar os sujeitos ditos subalternos durante o pós-colonialismo.

É ainda Stuart Hall (2005, p.441) que, ao constatar a emergência de “novas etnicidades” black, revela as atuais interfaces entre política e cultura:

“It is difficult to characterize these precisely, but I would say that the first moment was grounded in a particular political and cultural analysis. Politically, this is the moment when the term ‘black’ was coined as a way of referencing the common experience of racism and marginalization in Britain and came to provide the organizing category of a new politics of resistance, among groups and communities with, in fact, very different histories, traditions and ethnic identities. In this moment, politically speaking. ‘The black experience’, as a singular and unifying framework based on the building up of identity across ethnic and cultural difference between the different communities, became ‘hegemonic’ over other ethnic/racial identities (...) Culturally, this analysis formulated



itself in terms of a critique of the way blacks were positioned as the unspoken and invisible 'other' of predominantly white aesthetic and cultural discourses”.

Butler (2016), em outro registro, critica a concepção essencialista de identidade que o movimento feminista reivindica em muitas ocasiões ao tratar da “mulher”. Para a autora,

“Alguns esforços foram realizados para formular políticas de coalizão que não pressuponham qual seria o conteúdo da noção de ‘mulheres’. Eles propõem, em vez disso, um conjunto de encontros dialógicos mediante o qual mulheres diferentemente posicionadas articulem identidades separadas na estrutura de uma coalizão emergente. E claro, não devemos subestimar o valor de uma política de coalizão; porém, a forma mesma da coalizão, de uma montagem emergente e imprevisível de posições, não pode ser antecipada.” (Butler, 2016, p.39)

No mesmo trabalho Butler propõe uma “abordagem antifundacionista da política de coalizão”, na qual a substancialização “mulheres” dê lugar a ações concretas de sujeitos que não partem de um “acordo estável e unitário sobre a identidade”. A autora propõe com essa análise uma crítica ontológica e epistemológica à concepção estanque de uma identidade feminista de “mulher”.

As reflexões de Fraser (2006, 2002) ao mesmo em que se aproximam das ideias de Butler a respeito da defesa de um pluralismo de gênero em oposição a fixação de identidades essenciais de gênero, avança ao apontar para políticas específicas envolvidas no trabalho de produção de sujeitos de direitos. A pensadora chega a afirmar que a “luta por reconhecimento” está se tornando o modelo de luta política neste novo século. Em sintonia com a luta por reconhecimento está a luta pela redistribuição, quer dizer, além das estratégias dos sujeitos que lutam pela desconstrução das categorias do pensamento ocidental que enquadram os ditos diferentes está a luta contra os mecanismos de poder responsáveis pela distribuição injusta dos recursos escassos produzidos por uma sociedade.

Já para Anderson (2008), as identidades podem resultar de trabalhos de imaginação coletiva, resultando nas experiências de nacionalismo que emergiram em fins do século XIX e ao longo do século XX e que continuam a alimentar o modo como as nações ainda hoje são concebidas. Como todo trabalho de imaginação as chamadas comunidades imaginadas não existem na realidade de fato, mas são sentidas e vivenciadas como existindo verdadeiramente. Daí ocorre que as nações podem ser imaginadas distintamente no tempo e no espaço. Não resta dúvida de que a condição vivenciada por estudantes que realizam as diásporas atuais para realizar seus sonhos e de seus



países de uma formação educacional em nível superior em universidades brasileiras possibilita a produção de comunidades imaginadas singulares no interior das nações hóspedes, um modo particular de tensionamento entre identidades e diferenças nacionais.

Woodward (2007) apresenta debates importantes que atravessam os vários recortes de produção de diferenças culturais em torno do gênero, da nacionalidade e da etnia. Para ela, a produção da identidade e da diferença é caracterizada por uma maneira específica de marcação simbólica, o que gera consequências para as posições sociais atuais ou almejadas pelos sujeitos em disputa. Nesse sentido, ao se observar, por exemplo, a construção da identidade nacional não se pode dissociá-la de outros marcadores da diferença, como as questões de gênero ou as formas de pertencimento étnico-raciais. Isso se dá porque a produção da identidade e da diferença é contrastada por oposições binárias: alto/baixo, dentro/fora, centro/periferia etc.

Diante das ideias expostas sobre a produção das identidades e das diferenças, é possível observar que a reflexão apresentada nos põe longe daquilo que Giddens (2002, p.193-201) enxerga como a única política possível envolvida na produção de identidades num mundo caracterizado pelas rápidas mudanças associadas à “alta modernidade”: a chamada “política da vida”. Para o autor, a “política emancipatória” teria sido substituída pela chamada “política-vida”. Enquanto no primeiro caso o objetivo é “libertar os grupos não-privilegiados de sua condição negativa ou eliminar as diferenças relativas entre os grupos na sociedade” a política da vida é uma “política da escolha”, uma “política do estilo de vida”, uma “política das decisões da vida”. O risco de um atomismo nessa perspectiva teórica é flagrante, mas não reconhecida pelo sociólogo inglês. Ele defende que a “narrativa da auto-identidade deve ser formada, alterada e reflexivamente sustentada em relação a circunstâncias da vida social que mudam rapidamente, numa escala local e global”. Essa “política da auto-identidade” encontra-se, assim, com o corpo como a matéria privilegiada de liberdade sobre a qual incide essa política na contemporaneidade.

Mesmo reconhecendo as fragilidades da proposta de Giddens não podemos deixar de assinalar os riscos de um “essencialismo diferencialista” que a produção da diferença pode acarretar. Para Pierucci (2013, p.127), “a fixação do olhar na diferença pode terminar em fixação essencializante de uma diferença”. Para o autor, a “diferença é, ela mesma, um fazedor de diferença, um *difference maker*”.



A produção da diferença cultural de estudantes na Unilab: resultados e discussões principais.

A Unilab está localizada no município de Redenção, a 65 quilômetros da cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará¹, estado situado no nordeste brasileiro. Redenção possui cerca de 30.000 habitantes, divididos em população rural e população urbana. Foi nesta pequena cidade que a Unilab foi oficialmente instalada e posta em funcionamento no ano de 2010. A Unilab foi criada para favorecer a chamada “cooperação solidária” entre o Brasil e os países africanos em desenvolvimento (Angola, Moçambique, Guiné Bissau e Cabo Verde), mais o Timor Leste (países membros da chamada Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, CPLP), a partir da ótica da integração cultural, política e econômica.

Conforme o artigo segundo da lei de criação da Unilab (Lei nº 12.289, de 2010), sancionada pelo ex-presidente Lula,

“a Unilab terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa – CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento cultural, científico e educacional”.

A escolha para a criação de uma universidade em Redenção se deu pelo fato de ter sido nesta cidade que ocorreu a libertação em 1883 de cerca de 150 escravizados, constituindo-se em caso pioneiro neste feito no país, antecipando-se ao fim do regime escravista no ano de 1888. Como demonstrei em outro lugar (Maciel, 2017), este fato contribuiu para a produção do que denominei *imaginário social da cidade da liberdade*, ou seja, um conjunto de imagens e representações que exaltam o pioneirismo de Redenção como a primeira cidade a libertar os escravizados africanos no Brasil.

Hoje, esse imaginário é reforçado na cidade através dos seus espaços urbanos principais (lojas, praças, ruas, monumentos, museus etc). Essa *topografia da liberdade* informa a carga simbólica da identidade de Redenção. A instalação da Unilab em Redenção reativou esse imaginário que estava, de certa forma, adormecido. O Campus da *Liberdade* é a sede principal da Unilab e local onde os principais eventos relacionados aos países cooperados acontecem. Hoje, Redenção é considerada uma cidade universitária.



A seguir apresento os resultados e discussões principais produzidos nesta pesquisa a partir da análise das entrevistas realizadas com estudantes da Unilab, tendo como princípio metodológico recortes de natureza étnico-racial, de gênero, origem e nacionalidade com a finalidade de ter uma amostra representativa da diferença cultural da instituição. Ao todo foram cinco entrevistas.

Os estudantes selecionados foram: um estudante brasileiro (concluiu os cursos de bacharelado em humanidades e sociologia), um estudante guineense (concluiu o curso de bacharelado em humanidade e sociologia. Hoje é estudante de mestrado em outra instituição), uma estudante cabo-verdiana (concluiu o curso de bacharelado em humanidade e pedagogia. Hoje é estudante de mestrado em outra instituição), uma estudante guineense (concluiu o curso de bacharelado em humanidade e ainda curso sociologia na Unilab) e uma estudante brasileira travesti/transexual (não chegou a concluir o curso de bacharelado em humanidades). Os temas principais abordados nas entrevistas foram: a questão das identidades sociais e culturais, as diásporas, o tema da integração e cooperação educacional, a lusofonia e o ensino superior.

A autoidentidade estudantil na Unilab: usos e sentidos das relações étnico-raciais.

Quando indagados sobre suas autoidentidades e o modo como a Unilab as modificou os estudantes tendem a inseri-las no registro de suas trajetórias pessoais e institucionais, no caso, a passagem pela Unilab, e nas maneiras de estar perante o outro, no Brasil. É assim que compreende o estudante brasileiro originário do estado do Ceará quando indagado sobre como se reconhece em termos de identidade de gênero, étnico-racial, regional, de classe e de nacionalidade. Essa construção passa pelo confronto com o “outro”.

Perguntado se a Unilab modificou a forma como ele se autoidentifica o estudante narra a entrada na Unilab e sua ida para Guiné Bissau a fim de realizar seu trabalho monográfico. Seu relato é rico em revelar as mudanças e negociações em torno de suas identidades. Após ser admitido na Unilab passou a integrar uma turma que reunia 40 alunos, divididos entre: 32 alunos internacionais, como são chamados os alunos estrangeiros e 8 nacionais, referindo-se aos brasileiros. Entre os internacionais, 30 eram de Guiné Bissau, um de Angola e um de Cabo Verde.

“No que diz respeito a identidade de gênero, eu sou é...masculino, heterossexual. O étnico-racial...bom, isso é interessante porque em toda minha trajetória...quando eu nasci a minha família me pôs uma identidade que eu não me identifiquei depois que eu



comecei a ter noção do ambiente que estava frequentando, com as pessoas que estava convivendo. Então, na minha certidão de nascimento está a cor pardo, certo? Depois que eu entrei na Unilab eu passei a me identificar como negro. Depois de tudo isso eu me identifico como negro. Inclusive já pedi para mudar minha certidão de nascimento. Tirar pardo e colocar a cor com a qual eu me identifico.”

Já no primeiro dia de aula resolveu interagir com os guineenses, por serem maioria. Estes passaram a contar um pouco do seu país de origem ao jovem brasileiro em língua portuguesa. “Só que eu percebi que fora da sala de aula eles não estavam falando português. Eles estavam falando uma língua estranha, que eu não sabia o que era. Era o crioulo guineense.”

Após três meses de convivência com os estudantes guineenses o estudante brasileiro já havia aprendido algumas frases em *crioulo* e estabelecia contatos com os estrangeiros.

“Eles começaram a me chamar para sair, a me pedir contato no Facebook, e tudo mais. E nós começamos a sentar nos bancos. Comei a participar das festas que eles organizavam. Comecei a participar do mundo deles. Então, eu percebi que toda vez que eu fazia isso eu me tornava mais próximo.”

Em dezembro de 2015, após conseguir juntar dinheiro com a ajuda de amigos e professores da Unilab, o estudante brasileiro foi a Guiné Bissau para realizar seu estudo monográfico. As experiências culturais na Unilab modificaram a maneira como ele se enxergava estando na terra do outro. “Quando eu cheguei em Guiné Bissau, no aeroporto, em senti que era de lá. Isso é algo estranho. Eu senti que eu era de lá e estava voltando para casa.”

Processo semelhante, mas inverso, viveu o estudante guineense entrevistado nesta pesquisa. Originário de Bissau, capital de Guiné Bissau e pertencente a etnia pepel, ele relata sua passagem pela Unilab e as transformações identitárias pelas quais passou.

“Aqui na Unilab eu modifiquei minha forma de falar e até a forma de pensar. O principal é que eu não sabia que era ‘negro’. Eu não sabia que era ‘africano’. Eu aprendi a partir das interações e dos conflitos que surgem e das indiferenças. Porque o brasileiro se autoidentifica ‘eu sou branco’. Eu me percebi ‘africano’ a partir da relação com a diferença, o preto e o branco. Eu sou do continente africano. Ser guineense é ser africano. Eu passei a viver na pele o que é ser ‘africano’”.



Assim como o estudante brasileiro, o estudante guineense atribui a vinda ao Brasil e sua passagem pela Universidade os momentos e lugares fundamentais para se ver como em permanente jogo de reconhecimento. Suas auto e alter identidades estão em constante negociação, num processo ininterrupto de vir a ser. Essa perspectiva sobre os processos de construção identitárias tem a vantagem de conferir papel ativo aos sujeitos no sentido da mudança, embora processos inconscientes estejam atuando a todo o momento.

É nesse sentido que ambos os estudantes problematizam a imagem de comunidade lusófona divulgada pelas comunicações oficiais da Unilab. A partir da constatação do jogo de reconhecimento (Woodward, 2007) experimentado aquela imagem não passa de uma “falácia”, “uma romantização” (estudante guineense) ou “a Unilab divulga que é internacional, mas não se divulga que ‘comunidades’ são essas que fazem a Unilab” (estudante brasileiro).

As falas dos estudantes (meninos) parecem oscilar de um discurso de denúncia diante das promessas não realizadas contidas nas diretrizes² da Universidade (“integração”, “internacionalização”, “cooperação internacional” etc) e uma avaliação positiva das mudanças em suas autoidentificações. Em alguns momentos ocorre uma separação entre níveis de realidade ao se comparar o cotidiano da instituição e sua “burocracia”. Esta será técnica, distante das vivências e interações cotidianas. A primeira, mais rica e propiciadora de novas experiências dentro e fora da Universidade, uma vez que os laços construídos se estendem para as cidades locais onde está localizada a Unilab.

As autoidentidades estudantis na Unilab: usos e sentidos das relações de gênero. Além das questões de natureza étnico-racial, as questões de gênero ocupam lugar importante nas falas dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, combinando recortes e variáveis complementares no âmbito da realidade escolar na Unilab. Para eles, a universidade tradicional e dominante no País é vista como lugar privilegiado para o exercício das identidades masculinas e brancas de estudantes, professores e demais servidores. Na Unilab, distintamente, eles podem experimentar outras possibilidades relacionadas às identidades de gênero. Nesse sentido, as alunas entrevistadas destacam as emergências de suas identidades durante a passagem pela Universidade: as identidades feministas africanas, de mulher negra e as identidades de travestis e transexuais.

Quando indagada sobre sua autoidentidade, a estudante cabo-verdiana se enxerga como “mulher negra africana, acho que heterossexual, que está em construção (risos).



Feminista. De Cabo Verde³ e pobre”. A Unilab aparece em seu discurso como um “divisor de águas”.

“Antes de chegar aqui eu não me via como mulher negra porque isso não era necessário. Eu não me lia como mulher negra africana. E, na Unilab, chegando ao Brasil, deparando com o racismo, você se coloca numa posição de tomar posição de se autodeclarar mulher negra, enquanto africana porque o outro começa a te ler.”

Modo semelhante de se reconhecer no confronto com o outro é relatado pela estudante guineense, embora a dimensão étnica não deixe de constar como um marcador de identidade fundamental. Os contextos dos discursos são atravessados, demarcando maneiras de estar perante o outro e de se posicionar politicamente lá e cá. Assim, ela se vê,

“agora como mulher negra, africana e...feminista em construção, de classe baixa. Eu sou guineense e do grupo étnico mandinga. Lá em Guiné, esse negócio do patriarcado é muito mais forte. Minha mãe é saraculé e o meu pai é mandinga. Costumo me identificar como mandinga. Mas como feminista em construção (risos)”.

De acordo com esta estudante, apesar do jogo de reconhecimento atravessado pelos contextos de lá e de cá, a Unilab

“me modificou muito, modificou a minha vida, de várias formas, né? Antes, eu me identificava como uma mulher simples, entendeu? Para quem tudo era normal, tudo o que eu via na sociedade, da violência contra a mulher. Antes eu não percebia a violência. Eu a vida como algo normal que acontecia com a minha mãe, que acontecia com minhas familiares, mas agora, graças a Unilab, e graças ao grupo de mulheres africanas, me modifiquei muito.”

Já para a estudante brasileira travesti/transsexual, as relações de gênero construídas dentro e fora da sala de aula ganham destaque. Neste caso, a relação com uma professora travesti é vista como elemento diferenciador em sua trajetória. E a Unilab surge como um lugar de transição identitária, uma passagem entre posições sociais inconclusas:

“Na Unilab, eu conheci Luma, que era a primeira professora doutora travesti, do país e Luma teve um impacto muito grande no processo de construção da minha identidade de gênero, como mulher transsexual e travesti porque...se antes, parecia para mim, assim, que ser transsexual só poderia ser prostituta, com Luma, então, é como se eu tivesse um novo campo de possibilidade tivesse surgido pra mim, dentro da minha experiência transsexual e travesti (...) e a Unilab também foi o espaço em que eu passei a minha transição de gênero, né? Então, por isso, a minha experiência na Unilab, de ter passado



por lá, tenha sido uma experiência de não conclusão, porque é muito difícil passar pela universidade nesse período de mudança de sexo, né? Porque os signos se confundem todo no corpo, as pessoas não sabem se a gente é homem ou mulher e aí quando você não sabe se o outro é homem ou mulher, esse outro acaba sendo colocado numa espécie de espaço monstruoso”.

No último tópico pretendo averiguar as tensões que surgem entre as narrativas dos estudantes, que destacam seus novos pertencimentos identitários e o discurso oficial da Unilab em torno da imagem de “comunidade lusófona”. Mais que marcadores de identidades separados, a representação oficial e as práticas de identidades cotidianas nos campi da Unilab são lidos pelos estudantes como inter-relacionados, oscilando em um campo de forças, passível de transformação ocasional e de empréstimos.

Tensões entre a lusofonia e as identidades culturais estudantis

Os registros de identidades apontados pelos estudantes tendem a problematizar o modo como a Unilab concebe a sua comunidade acadêmica. Em minha experiência profissional na Universidade como professor do curso de bacharelado em humanidades e licenciatura em sociologia pude presenciar, por diversas ocasiões, a emergência de coletivos e grupos de estudantes posicionados segundo os marcadores de raça, etnia, gênero e nacionalidade, em grande parte. Nas aulas, pátios, eventos, mesas-redondas e no cotidiano da instituição via a construção de processos de identidade ao mesmo tempo em que me inquietava o modo como a Universidade, diante dessa emergência, divulgava em suas comunicações oficiais uma noção largamente criticada por vários teóricos e, em particular, pelos próprios estudantes: a noção de lusofonia.

Quando apresentados a questão de que a Unilab divulga em suas comunicações públicas e oficiais que sua comunidade é uma “comunidade lusófona” (UNILAB, 2010), integrada pela língua portuguesa, os estudantes tencionam essa representação e a inserem nas fronteiras de suas identificações culturais e políticas. Em outros momentos, contestam a abrangência dessa representação. É assim que entende o estudante brasileiro:

“Comunidade é um termo muito amplo. Todos nós sabemos, tem isso no site, nas diretrizes. Então a Unilab é a universidade internacional que tem o propósito de formar estudantes nacionais, estudantes dos países nos quais o português é língua oficial. Mas é diferente na prática. De acordo com a Unilab 50% dos estudantes deveria ser de estudantes internacionais e 50% de brasileiros. Na prática, só 15% são internacionais. Então, tem no estatuto, tem nas diretrizes, mas na prática...Nos últimos editais tem-se reduzido o número de vagas para os estrangeiros. Inclusive no que diz respeito aos



próprios docentes. Lá diz que 50% devem ser nacionais e 50% dos países com os quais o Brasil possui convênio. Ocorre sim uma tensão, porque, o que eu percebo é que é uma questão institucional, quando a Unilab divulga que ela é uma universidade que recebe estudantes internacionais, mas não divulga o que, que comunidades são essas que fazem parte dela. Não divulga que a Unilab tem grupo cultural que busca fazer a integração. Não divulga, por exemplo, os projetos de extensão que buscam ensinar as línguas estrangeiras.”

Para o estudante brasileiro há uma distinção entre “integração” e “interação” que tensiona o modo como a Unilab vem sendo construída como *universidade diferenciada*. É nesse sentido que ele responde a indagação sobre a missão da Unilab: promover a cooperação educacional internacional e a inclusão de setores socialmente marginalizados no ensino superior. Na sua visão cabe a Unilab “integrar” e a cada um “interagir”.

“A Unilab traz os países africanos, junto ao Brasil e o Timor Leste e os coloca num ambiente de ensino e oferece formação superior pública de qualidade. Isso é integrar. Integra esses países em forma de convênio. Ela tá fazendo o papel dela de trazer e oferecer educação de qualidade. Mas a interação depende de cada um. Depende dos estudantes, se bem que a Universidade poderia incentivar isso. Nós temos aqui muitas culturas, muitos costumes, mas muitos acabam se fechando entre si. Então cabe ao estudante ceder.”

Na perspectiva da estudante cabo-verdiana a expressão “lusofonia” remete a uma identidade homogeneizadora, que anula as particularidades culturais existentes no espaço universitário. A língua portuguesa é questionada como único ponto de contato entre os vários grupos que compartilham o espaço acadêmico. Outra imagem emerge da Unilab.

“Eu tenho problema com a palavra lusofonia. Não gosto de falar em lusofonia. Minha posição é bem de senso comum. É algo que remete a Portugal. Me remete a uma ideia que eles detêm um crédito: ‘Essa é a comunidade que a gente construiu’. E, por detrás disso, várias línguas e culturas que foram mortas e apagadas, entende? Então, acho que a gente se colocar quase descendentes dessa ideia de lusofonia é complicado. Acho que a Unilab é mais do que isso. Mais do que uma comunidade, mais do que falar português. A Unilab é nosso quilombo. É o lugar que a gente encontrou pra contar histórias, pra partir de outro referencial teórico que não aquele do Ocidente, a partir de outro lugar, da América Latina, do continente africano, da Ásia, de lugares que foram invadidos e não descobertos, de lugares que tiveram seus povos com histórias apagadas



com línguas apagadas e a gente tá aqui pra contar outra história. Acho que a Unilab é muito mais do que um grupo de países que falam português”.

Para a estudante travesti/transsexual brasileira a tensão assinalada entre a identidade institucional da Unilab reflete no cotidiano das relações entre nacionalidades. Também para ela a língua não é de todo o princípio unificador, embora se refira a “África lusófona”:

“Sempre me vi como uma falante de português. Contudo, não penso que a concepção de que a língua em comum (o que é, em certo sentido, uma ficção, porque em alguns casos as diferenças que atravessam a língua facilmente constituíram línguas diferentes) seja capaz de promover integração não é verdade. Acho, por exemplo, que o crioulo deveria ser disciplina oficial. Eu sinto que o projeto de integração ainda não encontrou seus caminhos pra acontecer. E, nesse sentido, eu sinto que passei pela Unilab sem que eu tenha vivido uma experiência de integração cultural com pessoas da África lusófona de fato.”

Considerações finais

A originalidade desta pesquisa está em trazer a tona as tensões existentes entre, de um lado, a produção discursiva oficial em torno de uma imaginada *comunidade lusófona* e, de outro lado, a produção da diferença cultural por parte de estudantes brasileiros e africanos na Unilab. O tensionamento que aí se vislumbra ocorre entre a potencial homogeneização cultural que a ideia de comunidade lusófona pode acarretar e a fragmentação em torno de identificações plurais que a produção da diferença pode gerar.

Assim, compreendeu-se aqui política de identidade no duplo sentido assinalado: reúne tanto a *políticas de identidade homogêneas* (a defesa oficial de uma *identidade lusófona* pelas administrações da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-Unilab) quanto as *políticas de identidades plurais* de estudantes. Como dito antes, o dilema em torno da construção das identidades e das diferenças tem estado presente no dia-a-dia da Universidade por meio de debates públicos, conflitos e situações envolvendo professores, alunos e servidores, o que tem gerado desafios à chamada integração cultural ou cooperação solidária Sul-Sul.

Em síntese, o caso da Unilab demonstra que as políticas de acesso ao ensino superior implementadas nos últimos anos no Brasil devem ser acompanhadas, no âmbito das ciências sociais, por análises que busquem trazer à tona as *questões* que surgem no interior das instituições voltadas para implementar tais políticas. A Unilab representa um exemplo de como imagens compartilhadas entre países que possuem um passado



colonial em comum podem ser contestadas no cotidiano universitário, abrindo com isso novas possibilidades de ser e existir.

Notas

1 O Brasil é uma república federativa dividida em 26 estados e cinco regiões. O Estado do Ceará está localizado no Nordeste brasileiro.

UNILAB. Diretrizes Gerais, Brasília, 2010.

3 Foram entrevistados estudantes de Cabo Verde e Guiné Bissau, ambos países da África Ocidental. Em Cabo Verde predominam as seguintes etnias: mandjacos, fulas e balantas. Em Guiné Bissau, predominam: balantas, fulas, mandingas, mandjacos e pepeis. Sobre Guiné Bissau consultar AUGEL (2007) e sobre Cabo Verde ver FERNANDES (2006) e FURTADO (2015).

Bibliografia

Anderson, Benedict. Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Augel, Moema Parente. O desafio do escombro: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

Bhabha, Homi. "A questão do 'outro': diferença, discriminação e o discurso do colonialismo" In: Buarque de Holanda, Heloísa (Org). Pós-modernismo e política. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p.177-203.

Butler, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 11 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

Cardoso de Oliveira, Roberto. Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

Fernandes, Gabriel. Em busca da nação: notas para uma reinterpretação do Cabo Verde Crioulo. Florianópolis: Ed. Da UFSC: 2006.

Flax, Jane. "Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista" In: BUARQUE DE Holanda, Heloísa (Org). Pós-modernismo e política. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p.217-250.

Fraser, Nancy. Da distribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista" In: Cadernos de Campo, São Paulo, n.14/15, p.231-239, 2006.

_____. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. Revista crítica de ciências sociais, 63, Lisboa, outubro 2002, p.7-20.



- _____. Fraser, Nancy. "Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy", *Social Text*, Duke University Press, 25 (26): 56–80, 1990.
- Furtado, Cláudio (Org). *Diálogos em trânsito: Brasil, Cabo Verde e Guiné-Bissau em narrativas cruzadas*. Salvador: EDUFBA, 2015.
- Giddens, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos morais*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- Lima, Marcia. "Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula". *Novos Estudos*, São Paulo, 87, julho 2010, p.77-95.
- Maciel, Wellington. "Usos de uma cidade da liberdade: estudantes africanos em Redenção" In: *Caderno CRH/UFBA*. Salvador, v.30, n.79, p.189-201.
- MARTINS, Carlos Benedito. "Sociologia da educação: democratização e cidadania" In: *Martins, Heloísa Helena de Souza (Org). Horizonte das ciências sociais no Brasil: sociologia*. São Paulo: Anpocs, 2010, p.107-130.
- Penna, Maura. *O que faz ser nordestino: identidades sociais, interesses e o "escândalo" Erundina*. São Paulo: Cortez, 1992.
- Pierucci, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- Silva, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- UNILAB. *Diretrizes Gerais*, Brasília, 2010.
- Woodward, Kathryn. "Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual" In: *Silva, Tomaz Tadeu da (Org). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007, p.7-72.



Violação de direitos das minorias sociais nas universidades públicas brasileiras

Silmere Alves Santos
Ariel Matos Brito
Maria Suelen Santos

Resumo

A pesquisa acerca do ataque às minorias sociais no âmbito das universidades públicas brasileiras, evidencia a violência cometida contra a dignidade da pessoa humana através de processos de exclusão, preconceitos, discriminação e ameaça à vida. É importante entender como universidades veem atuando nos conflitos éticos, violação de direitos e violência institucional. Formas de resistências precisam ser potencializadas, são exigidas ações para garantia e proteção dos direitos já estabelecidos em lei, ações de escuta e proteção/segurança sem retaliação para aqueles que ousam enfrentar forças históricas, conservadoras e autoritárias. A internet foi utilizada como ferramenta para mapear casos de violência/violação de direitos nos espaços acadêmicos, que se tornaram públicos através de site de jornais e notícias, no período 2015-2018. As formas de violência identificadas são: intolerância de classe; machismo, assédio sexual e incitação ao estupro; racismo (negro e indígena); lgbtfobia/homofobia, as quais refletem todas as estruturas de opressão, dominação e discriminação características da formação social e cultural brasileira (capitalista, patriarcalista/machista, racista e heteronormativa). Os casos de ameaça à vida são contra mulheres e população lgbtqi+. As universidades se posicionam através da nota de repúdio e abertura de processo administrativo. Numa perspectiva de respeito à dignidade humana, é urgente que as universidades não neguem, não subestimem os casos de violência que acontecem entre os sujeitos que a constituem. Urge que pensem e elaborem formas de proteger e amparar e as vítimas em respeito ao seu papel social.

Palavras-Chave

Universidades; Violência; Minorias sociais.

Introdução

Conhecer os atos discriminatórios, intolerantes ou mesmo violentos, praticados por sujeitos que fazem parte da comunidade acadêmica revela-se imprescindível para evidenciar suas modalidades, quais os segmentos estão/são mais vulneráveis e quem são os agressores. A relevância do tema reside na possibilidade de compreender como



a violência dá fôlego aos processos de exclusão, preconceitos e ataques conservadores aos direitos fundamentais defendidos na Constituição Federal de 1988, à dignidade da pessoa humana e aos direitos humanos.

É inerente a alguns seres humanos a alienação e a reprodução de formas de preconceito, dominação, opressão, discriminação. Talvez porque ainda não tiveram em seus processos de socialização ou experiências vivenciadas que os levassem a refletir sobre os antigos-novos modelos de sociedade, de relações sociais e de relações interpessoais mais progressistas, humanistas e emancipatórias, as quais estariam fundamentadas no respeito à diferença, à diversidade pela via da inclusão social.

Na sociedade brasileira, ainda é necessário dar visibilidade, resistir e denunciar a violência, por isso, é imprescindível compreender as consequências do projeto neoliberal, onde o indivíduo vale pelo ter ou por seus *networks*, que complexificam as relações de poder, corporativismos, autoritarismo praticados em alguns contextos que levam à violência institucional onde, principalmente, os segmentos historicamente excluídos da sociedade podem vivenciá-los.

As forças neoliberais internacionais detém o poder econômico e avançam para a total destituição dos direitos sociais (saúde, educação, previdência e assistência), na perspectiva de estabelecer novos nichos de mercados. Quando estas forças se somam aos processos fundamentalistas e autoritários, a violência se faz presente de forma mais intensa. Seja qual for o ciclo de exploração e desigualdade do capitalismo a única classe que continua no topo do sistema de exploração-dominação-opressão é a burguesia padrão branca-cis/heteronormativa.

Uma das maiores pautas das lutas das minorias sociais, sempre foi o acesso à educação, objetivando uma mudança de vida, conscientização dos seus iguais e a inclusão social. Entretanto, quando minorias sociais e classe trabalhadora acessam à universidade pública, esforçando-se para trabalhar, estudar, permanecer no espaço acadêmico, conseqüentemente, poucas se formam, e as que não se formam, são jogadas para servir ao capital trabalhando massivamente para sobreviver. São processos que reforçam o sistema da meritocracia, onde indivíduo é visto com várias oportunidades e cabe a ele se esforçar para merecer bons resultados.

No Brasil, considerando os processos iniciais de inclusão social, possíveis nos últimos 10 anos, através das políticas afirmativas na universidade pública, ainda é necessária a luta por permanência das minorias sociais e manutenção do acesso. Ademais é exigido o enfrentamento da violência, com respeito aos valores éticos, seja através de ações de



garantia e proteção dos direitos já estabelecidos em lei, ou de escuta e proteção/segurança sem retaliação para aqueles que ousam enfrentar forças históricas conservadoras e autoritárias.

Na pesquisa, os questionamentos que ganharam evidência são: como as universidades veem atuando diante de conflitos éticos, da violação de direitos e da violência institucional em seus espaços internos, os quais culminam em tentativas de exclusão e expressão de preconceitos, em nítidos ataques conservadores a princípios democráticos e da dignidade da pessoa humana?

Como objetivo geral a pesquisa delimitou:

- Analisar o papel da universidade na defesa, elaboração de estratégias para enfrentamento das forças conservadoras e hegemônicas que tem atacado a diversidade, o respeito às diferenças e a luta por igualdade, tanto no âmbito institucional como no âmbito das mentalidades dos sujeitos que a compõem.

Como objetivos específicos:

- Mapear e categorizar casos de violação de direitos nos espaços acadêmicos que se tornaram públicos através de jornais, mídias sociais, internet, entre outros.
- Realizar pesquisa bibliográfica e construir a fundamentação teórica sobre violência, inclusão social, minorias sociais e ética no serviço público.
- Descrever como as universidades veem atuando diante de conflitos éticos, da violação de direitos e da violência institucional em seus espaços internos através da análise de documentos como Plano de Desenvolvimento, Relatórios de Gestão, de Ouvidoria, de Comissão Própria de Avaliação, entre outros;
- Categorizar qual o modo mais seguro para garantir e/ou impedir que os direitos de inclusão social que reconhecem as diferenças e a diversidade sejam continuamente violados e quais as estratégias existentes, além da judicialização da questão;

A universidade pública brasileira foi considerada como um sistema delimitado, que sofre a influência de diferentes aspectos, como o contexto físico, sociocultural, histórico e econômico da formação brasileira. Nos termos de Stake (2000 apud Alves- Mazzotti, 2006), esta pesquisa pode ser definida como estudo de caso coletivo, pois foram estudados diversos casos conjuntamente para investigar o fenômeno da violência



dirigida às minorias sociais no ambiente da universidade pública.

A internet foi utilizada como ferramenta para mapear casos individuais de violência/violação de direitos nos espaços acadêmicos, que se tornaram públicos através de jornais, mídias sociais, configurando-se para tanto como uma pesquisa documental. Foi considerado o período de 2015-2018. Através da organização e análise dos casos, foi possível conhecer a realidade e compreendê-la teoricamente.

Revisão teórica

Violência na “democracia”: a sociedade brasileira

Historicamente, no Brasil, o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania ganhou espaço e relevância a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando o fortalecimento da democracia.

Esse movimento teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais). O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados internacionais (globais e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional.

Entretanto, apesar dos avanços no plano normativo, da implantação de diversos conselhos, o contexto nacional é caracterizado por situações de desigualdades, exploração e dominação-opressão que culminam com a violência, não somente a violência explícita, mas também a violência simbólica.

No entendimento de Chauí (2011), “a palavra violência vem do latim vis, força, e significa: 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar);

4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.” (Chauí, 2011, p. 379).



Os debates em torno da violência, estimulam um processo reflexivo acerca de suas várias formas de expressão, muitas vezes caracterizadas como não-violência, vistas como naturalizadas numa sociedade enraizada por valores conservadores de exploração-dominação-opressão de um ser sobre outro ser, do homem pela natureza, de uma classe sobre outra classe, de um grupo sobre outro grupo.

Na particularidade do espaço universitário a violência pode envolver: abuso de autoridade, violência psicológica, assédio sexual e assédio moral, discriminação, preconceito entre outras formas de expressão. Fato é que todas formas podem ser agravadas, dadas as características corporativistas que transitam um ambiente institucional.

Barbosa & Branco (2017) compreendem que o fenômeno da violência “[...] se faz presente na vida social e que muitas vezes está associada à ideia de poder, ou seja, quando se destaca a possibilidade de imposição da vontade de um sobre o outro. O outro é diferente e são essas diferenças que constituem a vida social, que, por sua vez, se efetiva através das relações sociais. A presença de conflito nas relações sociais é evidente e o problema está na ideia de interesses em choque. [...] Assim, tanto no contexto das relações da vida privada, como noutras mais amplas, o uso da violência não confere poder ao indivíduo, mas poder sobre o indivíduo. Estando o agressor dominado pelo desejo de dominação, este perde a capacidade de pensar e age pelo impulso, usando as palavras não para argumentar e sim para calar o outro. [...] A violência constitui um dos maiores entraves para a garantia da igualdade de direitos em um Estado democrático. Trata-se de um atentado aos direitos humanos e, para a compreensão deste fenômeno, é necessário um aprofundamento sobre as relações sociais e sobre o contexto onde essas relações são produzidas: na sociabilidade capitalista. (Barbosa & Branco, 2017, p. 157-158)

Na sociedade brasileira, é comum os noticiários ou as mídias sociais divulgarem atos de violência, seja nas relações interpessoais e institucionais, envolvendo predominantemente sujeitos considerados como minorias sociais (mulheres, afrodescendentes, homossexuais, indígenas, idosos, deficiente, crianças e adolescentes, entre outros).

Alguns dados podem comprovar esta triste realidade, por exemplo: Brasil é campeão mundial em assassinatos de homossexuais. O Grupo Gay da Bahia (GGB) analisa anualmente índices de homofobia, e concluiu no relatório de 2018 que 420 LGBTQ+ morreram no Brasil, sendo 76% homicídios e 24% suicídios.



Segundo informações do Atlas da Violência (2018) a população negra, jovem e de baixa escolaridade continua totalizando a maior parte das vítimas de homicídios no país. A taxa de homicídios de negro corresponde a 40,2%, sendo que de 2006 a 2016

a taxa de homicídios cresceu 23,1%, enquanto a taxa de homicídios de não brancos é de 16% e teve redução de 6,8%.

Sobre o feminicídio, o Atlas de Violência (2018), analisou que a taxa de homicídios para cada grupo de 100 mil mulheres de cada segmento é de 4,5%, sendo que em 10 anos a taxa de homicídios de mulheres negras aumentou 15,4%, enquanto mulheres não negras houve queda de 8%. Em relação ao estupro, a maior parte das vítimas são mulheres, totalizando 40,6% com idade de 16 à 18 anos e 32,1% acima dos 18 anos. Sendo a maior parte dos agressores pessoas conhecidas.

Em relação à indigenofobia, os dados analisados pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) por meio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) apontam 110 assassinatos de povos indígenas, classificados como óbitos por agressão, 27 tentativas de assassinatos, 14 casos de ameaça de morte, 18 casos de ameaça de vários tipos, 12 casos de lesões corporais dolosas, 18 casos de racismo e discriminação étnico culturais, 16 casos de violência sexual, 128 casos de suicídio, entre outras violações de direitos.

Conseqüentemente, são aquecidos os debates em torno de formas de dominação-exploração-opressão não somente relacionadas à classe social, mas ao patriarcalismo, o racismo, a heteronormatividade enquanto um sistema que retroalimenta-se e fundamenta a formação sócio-histórica das mais diversas sociedades e podem exercer influências recíprocas entre si e envolvem a produção e reprodução social e cultural.

Saffioti (2004) explica que a sociedade não comporta uma única contradição. Em seu entendimento, são três as contradições fundamentais que devem ser consideradas “[...] a de gênero, a de raça/etnia e a de classe. Com efeito, ao longo da história do patriarcado, este foi fundindo com o racismo e, posteriormente, com o capitalismo, regime no qual desabrocharam, na sua plenitude, as classes sociais. [...] O nó formado pelo patriarcado-racismo-capitalismo constitui uma realidade bastante nova, que se construiu nos séculos XVI-XVIII, e que não apenas é contraditória, mas também regida por uma lógica igualmente contraditória. Não é possível pensar o econômico desvinculado do político.” (Saffioti, 2004, p. 73)

Torres (2003) defende que às três fontes de dominação (classe, raça e gênero) pode-se



adicionar, também, outras dimensões da reprodução, tais como idade, distinções urbanas/rurais, etnicidade não-racial, afiliações religiosas minoritárias, mas essas não são categorias que tipicamente se invocam nos movimentos de mobilização social que desafiam o sistema e se orientam na direção da inclusão e do fim das desigualdades. Todavia, em contextos históricos específicos, estas outras formas de exclusão podem assumir um papel central.

Numa estrutura conservadora e de não inclusão do diferente, em uma democracia amputada e sequestrada, como diria José Saramago, estes fatores desencadeiam as mais diferentes formas de violência contra as minorias (preconceito, discriminação, o assédio sexual e moral, agressão física, psicológica). Enfim, o que existe na sociedade é também reproduzido nos espaços institucionais, nas relações sociais públicas e privadas, nas relações interpessoais.

Saffioti (2004) defende que “[...] uma sociedade como a brasileira, com clivagens de gênero, de distintas de raças/etnias em interação e de classes sociais reflete subestruturas antagônicas [...] onde o novo e o velho coexistem até que prevaleça o primeiro, sem, contudo, desaparecer completamente o velho, que se apresenta de outras formas. [...] As pessoas envolvidas na relação violenta devem ter o desejo de mudar. É por esta razão que não se acredita numa mudança radical de uma relação violenta, quando se trabalha exclusivamente com a vítima. Sofrendo esta algumas mudanças, enquanto a outra parte permanece o que sempre foi, mantendo seu *habitus*, a relação pode, inclusive, tornar-se ainda mais violenta. Todos percebem que a vítima precisa de ajuda, mas poucos veem esta necessidade no agressor. As duas partes precisam de auxílio para promover uma verdadeira transformação da relação violenta.” (Saffioti, 2004, p. 37, 67-68)

Nessa perspectiva, Saffioti (2004, p. 67) analisa que o conceito formulado por Bettelheim (1969), inspirado em Marx. “Uma formação social jamais desaparece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas que ela pode conter, jamais relações de produção novas e superiores substituem as antigas antes que as condições materiais de existência destas relações desabrochem no próprio seio da velha sociedade. Eis por que a humanidade jamais levanta problemas que ela não pode resolver, pois, olhando-a de mais perto, saber-se-á que o próprio problema não surge senão onde as condições materiais para resolvê-lo já existem ou, pelo menos, estão em vias de emergir. (Marx, 1957, prefácio, p.5)

Quanto às relações sociais de reprodução social e cultural, o novo e o velho também



coexistem e dependendo da conjuntura política, da localidade regional e institucional, o fiel da balança pode pender mais para o retrocesso conservador que para as aspirações democráticas e progressistas em respeito à diversidade e às diferenças, para o pleno exercício da cidadania e a defesa dos direitos humanos. Pode pender para o retrocesso, o neofascismo, defesa do armamento da população, a redução da maioria penal, por exemplo. É o que temos constatado em nossa sociedade.

Direitos humanos e minorias sociais

As minorias sociais existiram/existem em diversas sociedades do globo, sendo caracterizadas por sofrerem com a estigmatização e discriminação, pelo pensamento etnocêntrico formado pela cultura, religião, economia e entre outros fatores, que resultam na desigualdade e exclusão social, mesmo que essas pessoas representem a maior parte numérica da população: negros, indígenas, imigrantes, mulheres, LGBTQI+, trabalhadores do sexo, idosos, moradores de vilas (ou favelas), portadores de deficiências, obesos, pessoas com certas doenças, moradores de rua e ex-presidiários.

Desde a Grécia Antiga, escravos, estrangeiros e mulheres eram excluídos, não participavam da *Pólis*, não eram considerados cidadãos. Depois da II Guerra Mundial, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, objetiva-se frear formas de violência. São direitos fundados sobre o respeito pela dignidade e o valor de cada pessoa, universais, inalienáveis, indivisíveis e essenciais para todas as sociedades. Fazendo-se necessário o diálogo e a compreensão das diferenças culturais, resultando na filosofia da alteridade, como o saudável respeito ao “outro”.

Piovesan (2009), entende que não há direitos humanos sem democracia, tampouco há democracia sem direitos humanos. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é um dos marcos da justiça brasileira, por abordar a Declaração Universal dos Direitos Humanos garantindo ao Estado à liberdade religiosa e moral de forma igualitária, pela democracia como ferramenta importante a partir da participação popular indireta, para a formulação de políticas públicas para a proteção às necessidades básicas de justiça social de igualdade e equidade, enfatizando o desenvolvimento como direito, com o dever sustentável.

No Brasil, a proteção legal a estes segmentos devem acontecer fundamentada a partir:

Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069, de 13.07.1990; Estatuto do Idoso – Lei nº 10.741, de 01.10.2003;

Estatuto da Igualdade Racial – Lei nº 12.288, de 20.07.2010;



Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 06.07.2015;

Lei para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher – Lei nº 11.340, de 07.08.2006;

Lei do Feminicídio - Lei no 13.104, de 09/03/2015;

Lei 672/2019 que inclui na Lei do Racismo, que a partir de junho de 2019, crimes de homofobia.

E de outros temas, cujos projetos ainda estão em discussão ou deliberadamente estagnados como é o caso da revisão do Estatuto do Índio, uma lei de 1973, Lei nº 6.001;

Projeto de Projeto de Lei 191/2017, que estende proteção da Lei Maria da Penha a mulheres transexuais

Enfim, avalia-se que no Brasil as minorias sociais, principais vítimas da exclusão e da violência, precisam ser protegidas com leis e medidas punitivas, ou seja, a dignidade da pessoa humana ainda precisa da intervenção do Estado. Pois o avanço em civilidade e humanidade pode ser questionável. Por outro lado, a normatização não traz garantias de proteção.

Piovesan (2009) defende que o respeito à diversidade versus as intolerâncias é o quinto desafio à implementação e a proteção dos direitos humanos. “Isto porque o processo de violação dos direitos humanos alcança prioritariamente os grupos sociais vulneráveis como as mulheres, como as populações afro-descendentes, e aí se falar no fenômeno da feminização e etnização da pobreza. Lembro que no mundo, hoje, há 1 bilhão de analfabetos adultos, 2/3 são mulheres. E é por isso que a primeira fase de proteção dos direitos humanos foi marcada pela tônica da proteção geral, genérica e abstrata. Havia o temor da diferença e a bandeira era a igualdade formal de todos perante a lei. Contudo, é insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Temos aqui a especificação do sujeito de direito. As mulheres, crianças, migrantes, pessoas com deficiência, populações afro-descendentes, dentre outros, demandam a visibilidade de suas diferenças. Rompe-se com a indiferença às diferenças. Há o direito à igualdade e há o direito à diversidade e à diferença. Destacaria aqui três concepções atinentes à igualdade. A primeira, **a igualdade formal**, todos são iguais perante a lei, que, no final do século XVIII, foi crucial para abolir privilégios. A segunda bandeira, **igualdade material** correspondente ao ideal de justiça social e distributiva, a igualdade contornada pelo critério sócio-econômico. E, finalmente, a igualdade material correspondente ao



ideal de justiça enquanto **reconhecimento de identidades** e aí se atravessam os critérios de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios. Boaventura de Sousa Santos enfatiza: “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Aí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”. Lembro a todos que as mais graves e perversas violações de direitos humanos têm a mesma raiz: negar ao outro a condição plena de sujeito de direito; ver no outro um objeto, uma coisa ou um ser apequenado na sua dignidade. Daí a urgência do combate a toda e qualquer forma de racismo, sexismo, homofobia, xenofobia e outras formas de intolerâncias correlatas.” (PIOVESAN, 2009, p.111-112)

A totalidade dos direitos à dignidade humana são atingidos por meio da igualdade formal (ideal de justiça), a igualdade material e reconhecimento de identidades. Sem superar esses desafios torna-se impossível um Estado assegurar direitos e legitimar o seu discurso em respeito às diferenças, que impossibilita tratá-las a partir da sua realidade concreta na defesa da constituição democrática de direito. Em termos concretos, como nos recordam Duarte & Rampinelli (2005, p.32)

apud Zagni (2016, p. 122-123): “democracia diz respeito também à passagem do poder privado e despótico, fundado na vontade pessoal e na arbitrariedade do chefe, para o poder como discussão coletiva e deliberação pública sob o domínio das leis”. Entretanto, é imprescindível que para decisões coletivas, haja conhecimento da Lei.

Expansão do acesso ao ensino superior e as políticas afirmativas

A partir das lutas dos movimentos sociais, as minorias sociais conquistaram o acesso à universidade pública brasileira, mediante políticas afirmativas. Gomes (2001) expõe que as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica. Estas políticas visam a combater não somente a discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano”.



Em 2012, no âmbito da educação, a Política Afirmativa para acesso ao ensino superior associada à lei de cotas nas universidades e institutos federais define um sistema de reservas de vagas para pessoas negras, pardas, indígenas, de escolas públicas ou baixa renda. Somente em 2017, a Lei 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto 9.034/2017 prevê que a quantidade de vagas reservadas seja “em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Estas novas regras já valem para o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Incluindo, portanto, pessoas com deficiência.

Mas não é suficiente garantir o acesso, é imprescindível garantir a permanência dos grupos vulneráveis. Nesse sentido, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES, 2010), normatizado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de Julhos de 2010, define no Art. 2º os seguintes objetivos: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Entretanto, a determinados avanços democráticos, setores conservadores da sociedade retaliam/ retaliarão por meio por meio da violência. E, nesse sentido, a universidade brasileira reflete a sociedade brasileira e, por isso, a relevância de estudar a violência que vem acontecendo na comunidade universitária.

Resultados e discussões

Foram analisados 87 (100%) casos de violência que ganharam visibilidade na mídia, referentes ao período 2015-2018, os quais aconteceram em 41 (65,08%) diferentes universidades públicas brasileiras, do total de 63 (100%) universidades existente no país.

Constata-se que cada região apresenta especificidades quanto à violência. As formas de violência identificadas são: intolerância de classe; machismo, assédio sexual e incitação ao estupro; racismo (negro e indígena); LGBTQI+fobia, contemplando todas as estruturas de opressão, dominação e discriminação características da formação social e cultural brasileira (capitalismo, patriarcalismo, racismo e heteronormatividade). Já os casos de ameaça à vida são contra mulheres e a população LGBTQI+.

No que diz respeito ao maior número de casos de violência estudados na pesquisa, destacam-se as regiões sudeste com 28 (32,18%) casos e a região nordeste com 23 (26,43%) casos. Em seguida, as regiões centro-oeste 15 (17,24%),



norte 12 (13,79%) e sul 09 (10,34%). Evidencia-se que a violência, no ambiente acadêmico, está disseminada por todas as regiões do Brasil. As análises quantitativas, apontam aumento do número de casos, o que pode ser considerado um reflexo da conjuntura política de ascensão da extrema-direita no Brasil, da cultura do ódio e do neofascismo.

Em relação às vítimas/denunciadas foram categorizadas considerando os sujeitos que compõem o espaço universitário: estudantes, docentes, técnicos, coletivo (quando os sujeitos estão relacionados ao coletivo de Centro de Ciências Humanas da UFAL, UFPE e UFCG e seus docentes e discentes, por exemplo). Do total de 87 casos analisados: 74 (85,5%) das vítimas são estudantes; 05 (5,75%) são docentes; 06

(6,90%) são coletivos; 01 (1,15%) técnico administrativo e 01 (1,15%) trabalhador negro, lavador de carros na universidade. Comprova-se também que a violência é, preponderantemente, direcionada a estudantes, correspondendo a 74 (85,5%) dos casos encontrados.

Já o sujeito agressor/as ou denunciados/as do total de 87 (100%) casos analisados, quanto aos sujeitos agressores: 34 (39,08%) casos os agressores não foram identificados; 25 (28,73%) casos as agressões foram cometidas por estudantes; 21 (24,14%) por docentes, homens e mulheres; 03 (3,45%) são setores da instituição ou a própria universidade; 02 (2,30%) casos cometidos por seguranças da universidade; 02 (2,30%) casos denunciam, explicitamente, grupos organizados do B17, onde atacam negros, indígenas, mulheres e homossexuais e centros de ciências humanas.

Um dos argumentos utilizados sobre a questão da não identificação do agressor, está relacionada à questão do sigilo e a possibilidade da instituição responder processo, caso o sujeito denunciado como agressor não seja comprovado como agressor. Os ataques onde não foi possível a identificação da autoria, tanto na Região Sudeste quanto na Região Nordeste usam técnicas de pichações, cartazes, listas de ameaças. Já na Região Centro-Oeste a não identificação da autoria, está também relacionada a casos de estupro, assassinato e espancamento.

Sobre os sujeitos agressores, é relevante destacar que o percentual de agressores estudantes (28,73%) e agressores docentes (24,14%) é, praticamente, equivalente, com diferença apenas de 4,59%. Evidenciando que docentes são tão agressivos quanto os estudantes, o que no mínimo aponta-se para a falta de profissionalismo e para condutas anti-éticas.



Quanto ao posicionamento das universidades, foram constatados: emissão de notas de repúdio, decreto de luto, abertura de processos administrativos disciplinares e, incluindo, a disponibilização de acompanhamento psicológico para as vítimas. Também chama atenção, na Região Sudeste, em alguns casos que levaram ao Processo Administrativo Disciplinar (PAD), o subsequente pedido de licença médica quando o agressor é o/a docente, como exemplo o caso do professor que fez piada com estupro.

Entre os posicionamentos institucionais, na Região Norte, um caso de assédio sexual e incitação ao estupro teve o inquérito concluído pela polícia, onde foi possível comprovar a autoria e a materialidade do crime e o inquérito foi encaminhado à justiça para início do processo judicial. Pouquíssimos casos ganharam dimensão judicial.

As informações qualitativas, mapeadas e categorizadas através da exposição da versão do denunciante, do denunciado, dos coletivos organizados, o posicionamento universidade e de outras instituições acionadas, são vistas como uma possibilidade de evidenciar que não se tratam de casos isolados. São violências desferidas contra grupo excluídos, historicamente, da sociedade que adentraram à universidade pública, mediante políticas afirmativas (negros, indígenas, mulheres, LGBTQI+, deficientes).

Considerações finais

Analisa-se que todas as expressões de violência refletem as estruturas de dominação-opressão, direcionadas a grupos, historicamente, excluídos da sociedade brasileira: negros, mulheres, LGBTQI+, índios, deficientes e pobres, foco das políticas afirmativas para acesso à educação pública, superior. Também ficou evidente que as estruturas de dominação-opressão podem articular-se como é o caso de intolerância de classe articulada ao racismo e ao machismo.

Sendo a universidade pública parte do sistema social, é compreensível que nela também hajam expressões e reflexos do que é a sociedade brasileira, ou seja, nela também encontramos forças que atuam pela violência, mas também encontraremos força progressistas que atuam pela promoção e defesa da não violência, dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana.

Diante da visibilidade da violência, algumas universidades já adotam ações programadas de enfrentamento dos diversos tipos de violências e não meramente ações pontuais ou notas de repúdio: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): existe a Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades cuja missão é desenvolver ações institucionais, pedagógicas e acadêmicas direcionadas, referentes à educação básica, graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão, contratação de pessoal e gestão



institucional, em articulação com as demais estruturas universitárias.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) realizou no ano de 2018, Fóruns Contra Violências no Ambiente Universitário com o objetivo de discutir horizontalmente, com toda a comunidade universitária, ações e propostas para a formulação de uma política institucional de combate ao assédio e às violências. Além disso, instituiu o mês de maio como um marco para o combate a todas as formas de opressão e violência e criou a Campanha “Não se Cale”.

Busca-se evidenciar que as ações institucionais que possam vir a ser organizadas enquanto política de enfrentamento da violência devem considerar a afronta a todos estes grupos, não apenas um ou outro grupo social.

Numa perspectiva de respeito à dignidade humana, é urgente que as universidades não neguem, não subestime os casos de violência que acontecem entre os sujeitos que a constituem. Deve ser criada uma Política de Enfrentamento à agressão, violência e assédio. Indiretamente, serão políticas que contribuirão para o fortalecimento de nossa frágil democracia. Contra a violência, somente a união de forças, a solidariedade e a empatia de todos os coletivos, oferecerão resistência à cultura do ódio, da banalização da vida em favor do empoderamento das minorias sociais.

Notas

1 A autora é a Prof.a Dr.a Silmere Alves Santos, docente efetiva no Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe/Brasil. Doutora e mestre em educação, graduada em serviço social, subchefe do DSS/UFS, Coordenadora de Estágio Supervisionado e membro do Colegiado do Curso. silmere.alves@gmail.com. Pesquisa desenvolvida no estágio pós-doutoral da autora, aprovado pelo PPGED/UFS em abril de 2017, inserida no Grupos de Pesquisa: “educação, formação, processo de trabalho e relações de gênero”, na Linha de Pesquisa: Relações de Gênero, Educação e Trabalho, sob orientação da Prof.a Dr.a Maria Helena Santana Cruz.

2 Coautora 1: Ariel Matos Brito, graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe e Bolsista Voluntária do PICVOL. E-mail: arielmatos236@gmail.com.

3 Coautora 2: Maria Suelen Santos, graduanda em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe e Colaboradora da Pesquisa pelo Programa de Educação Tutorial/Serviço Social (PET/SS). E-mail: maria.suellem@gmail.com



Referências bibliográficas

- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. In. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3jbHL8i>.
- Barbosa, A. A. P.; Branco, R. C. (2017). As configurações das situações de violência e violação de direito dos indivíduos e famílias atendidos no CREAS Sede de Caucaia. In. Universidade e Sociedade, #59: ANDES-SN, janeiro de 2017, p. 156-164.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 40/2003 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2003.
- Chaui, M. (2011). Ética e Violência no Brasil. Revista Bio&thikos – Centro Universitário São Camilo, 5(4):378-383.
- Gomes, J. B. B. (2001). Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, p. 6-7.
- Piovesan, F. C. (2009). Direitos humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. Revista do Tribunal Superior do Trabalho, Porto Alegre, RS, v. 75, n. 1, p. 107-113, jan./mar. 2009. Disponível em <https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/6558>, acesso em 22/01/2019.
- Saffioti, H. I. B. (2004). Gênero, patriarcado e violência. São Paulo: Editora Fundação Perdeu Abramo – (Coleção Brasil Urgente)
- Torres, C. A. (2003). Teoria crítica e sociologia política da educação. In. Teoria crítica e sociologia política da educação. Carlos Alberto Torres (org). São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, p. 103-144.
- Zagni, R. M. (2016). Estruturas oligárquicas e aspirações democráticas no complexo mundo das universidades brasileiras. In. Universidade e Sociedade, #57: ANDES-SN, janeiro de 2016, p. 116-125.



Línea Temática 3.

La autonomía y vinculación entre las IES, el Estado, el gobierno, las empresas y los movimientos sociales



Vinculación con el medio: Cinco ambigüedades del concepto que tensiona a la extensión universitaria en Chile

Matías Flores González
Ximena Póo Figueroa

Resumen

El concepto de “vinculación con el medio” (VM) se acuñó en Chile hace más de 15 años y constituye un área voluntaria de acreditación según la Ley 20.129. Fue propuesto por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) para superar el concepto tradicional de extensión universitaria. Su uso se ha expandido por todo el sistema terciario, lo que llevó a que al año 2017 un 85% de las universidades acreditadas fueran también acreditadas en este ámbito. Sin embargo, su implementación ha evidenciado ambigüedades en su alcance y la forma de calificarlo. Por ejemplo, los pares evaluadores utilizan criterios diferentes al momento de acreditar (Adán et al, 2016; Fleet et al, 2017; PNUD, 2018). La metodología utilizada es análisis crítico del discurso a partir documentación secundaria (CNA y referentes nacionales). El objetivo de la ponencia es evidenciar cinco ambigüedades del concepto de VM: 1) Ambigüedad histórica: se atribuye injustamente al concepto de “extensión universitaria” una carga asistencialista y unidireccional, lo que contrasta con su trayectoria en Chile; 2) Ambigüedad sociológica: el concepto de VM apuesta por la bidireccionalidad, sin considerar las diferencias de poder existentes en relaciones supuestamente bidireccionales entre la universidad y el medio; 3) Ambigüedad educativa: el concepto de VM no define una concepción educativa propia, dejando libertad a cada institución; 4) Ambigüedad normativa: entiende la vinculación como estándares para excluir y no como metas en un proceso institucional; 5) Ambigüedad de impacto: el concepto de VM señala que debe someterse a una evaluación de impacto, sin distinguir el concepto de impacto en una institución educativa. Las conclusiones dialogan con el contexto de instalación de políticas del accountability en educación superior, evidenciado sus tensiones con la labor cotidiana de las instituciones. Se presentan recomendaciones para clarificar las ambigüedades a partir de la experiencia en la Universidad de Chile.

Palabras clave

Vinculación con el medio; Extensión Universitaria; Universidades; Accountability; Acreditación.



Introducción

En las últimas décadas, la educación superior se ha visto confrontada a los desafíos de la sociedad del conocimiento (Rodríguez-Ponce, 2009). Este fenómeno mundial, ha exigido a las universidades una mayor interacción entre el conocimiento producido al interior de las casas de estudio con los dilemas nacionales y regionales. En la literatura internacional, esto ha tenido el nombre de *Third Mission*, ya sea referida más al área productiva, educación continua, y *Public* o *Community Engagement*, orientada a la cultura o desarrollo comunitario (Adán et al, 2016; Dougnac, 2016).

Sin embargo, Latinoamérica lleva más de un siglo en ese debate a partir del concepto de extensión universitaria. A propósito de los 100 años del Grito de Córdoba y los nuevos conflictos sociales de la región, se ha renovado el interés en reflexionar y debatir sobre la actualidad de esta función universitaria.

En Chile, si bien se encuentra viviendo una reactivación del debate en torno a la educación superior (principalmente en torno a gratuidad, ampliación de cobertura, aseguramiento de la calidad, equidad, entre otros), no ha desarrollado una línea de investigación en extensión universitaria. Al contrario, la introducción de conceptos tales como *Responsabilidad Social Universitaria* (Universidad Construye País, 2006) o *Vinculación con el medio* (Von Baer, 2009) por parte de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) ha generado confusión y ambigüedades.

Esta dificultad puede aumentar a propósito de las últimas reformas a la Educación Superior en Chile. Por un lado, la reciente Ley N°21.091 de Educación Superior, define a la vinculación el medio como una de las formas a través de las cuales tanto las universidades, como los institutos profesionales y centros de formación técnica, cumplen su misión. Por otro lado, se modificó la Ley de N° 20.129 que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Debido a aquello, la CNA deberá generar nuevos estándares y criterios de calidad, sobre la cual las instituciones deberán acreditarse o renovar su acreditación, haciendo obligatoria la acreditación en vinculación con el medio a partir del año 2025.

En esta ponencia nos concentraremos en el análisis del concepto “Vinculación con el medio” (VM), con el objetivo de evidenciar cinco ambigüedades a partir del análisis de discurso del Informe Técnico de la CNA (Von Baer *et al*, 2010) y de la experiencia de la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile.



Fundamentación del problema

El concepto de “vinculación con el medio” se acuñó en Chile hace más de 15 años por la CNA para superar el concepto tradicional de extensión universitaria. Desde el año 2006 las instituciones de educación superior chilenas pueden acreditarse voluntariamente en esta área.

Esto fue valorado por la comunidad universitaria como un reconocimiento a la función de articulación entre la universidad con los dilemas nacionales y regionales. Además, motivó que las universidades valorizaran esta labor y gatillando nuevos procesos de institucionalización. Hoy, cada vez más universidades se acreditan e institucionalizan la vinculación con el medio. Su uso se ha expandido por todo el sistema terciario, lo que llevó a que, al año 2017, 40 instituciones fueran acreditadas en este ámbito (CNA, 2017). Otro ejemplo de su alcance se identifica en las universidades públicas, que conformaron una Red de Vinculación con el Medio, en el marco de la Red de Universidades del Estado¹. De las 18 universidades públicas, 13 crearon nuevas vicerrectorías o modificaron el nombre de sus direcciones para incorporar el concepto de “vinculación con el medio”².

Sin embargo, al ser un área nueva, no tuvo (ni tiene) un consenso en cómo registrarla y evaluarla. Incluso, investigaciones recientes afirman que los pares evaluadores poseen criterios diferentes para acreditar a las instituciones de educación superior (Adán et al, 2016; Fleet et al, 2017; PNUD, 2018). Aquí se produce una paradoja, ya que ¿cómo se ha conjugado el alto número de acreditaciones con ambigüedades en las evaluaciones?

Otro elemento relevante, en consideración del contexto latinoamericano y el histórico debate en torno al rol de las universidades públicas de la región, es que el concepto de vinculación con el medio intenta ser una forma de superación o desbordamiento de un “concepto tradicional de extensión universitaria”. Esto ha llevado a no considerar su desarrollo histórico y cambiante, sus modificaciones conceptuales y la diversidad de prácticas existentes previo a violenta interrupción con las recientes dictaduras militares.

Una muestra de este abandono conceptual se encuentra en la reciente Ley de Educación Superior N°20.091, que excluye la extensión universitaria como parte de la misión de las instituciones de educación superior. En cambio, se establece el concepto de “vinculación con el medio”. Como se señala en su artículo N°3: “(las instituciones) cumplen con su misión a través de la realización de docencia, investigación, creación artística, innovación y vinculación con el medio”. Es la primera vez que se deja fuera el



concepto de extensión universitaria desde que el Decreto con Fuerza de Ley 280 de 1931, que creaba los Estatutos de la Universidad de Chile³.

A continuación, profundizaremos en cinco ambigüedades de este concepto a nivel histórico, sociológico, educativo, normativo y evaluativo. Consideramos relevante este ejercicio para sintetizar discusiones que se han llevado en el ejercicio de esta función en la Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones de la Universidad de Chile en los últimos años.

Metodología

La metodología utilizada es análisis crítico del discurso a partir documentación secundaria, principalmente el Informe del Comité Técnico de Vinculación con el Medio de la Comisión Nacional de Acreditación (Von Baer *et al*, 2010), redactado por los profesores Heinrich von Baer, Francisco Brugnoli, Luz Marquez de la Plata, Margarita Pastene, Sergio Moffat y Juan Matulic. Consideramos que es un texto referente en el área y permite claramente identificar nudos críticos del ejercicio de esta función.

Resultados y discusión

Ambigüedad histórica

Como mencionamos anteriormente, la vinculación con el medio intenta ser una superación de la extensión universitaria tradicional. Es más, los autores plantean que la vinculación con el medio viene desbordar de una forma “tradicional” de hacer universidad. Como resumen, en el informe indican que la vinculación con el medio “*trata de sustituir lo que aún nos queda de torre de marfil, por una institución de educación superior interactiva, como mejor forma de servir los intereses propios como los de la sociedad en la que está inserta y a cuyo desarrollo y bienestar se debe*” (Von Baer *et al*, 2010, pág. 10). Siguiendo a los autores, las universidades deben pasar de relaciones acotadas a una elite, a relaciones transversales con diversos grupos de interés o *stakeholders*; pasar de la instrumentalización de las relaciones a la confianza; y de la unidireccionalidad a la bidireccionalidad.

Al analizar críticamente estos elementos podemos identificar algunas ambigüedades. En primer lugar, el elemento relativo al carácter de élite de la Universidad no es un elemento nuevo de la vinculación con el medio. De hecho, la extensión universitaria nace como un esfuerzo de salir de este modelo de torre de marfil (Tunnermann, 1978). Sin embargo, la propuesta de cómo superar la torre de marfil desde la vinculación con el medio es diferente a la extensión, pues más que la búsqueda de un interés general de la nación, se propone la identificación de “grupos de interés”.



Lo que corresponde a la bidireccionalidad, lo desarrollaremos en el siguiente apartado. No obstante, cabe mencionar que la crítica a la unidireccionalidad de la extensión ya fue cuestionada anteriormente. El clásico escrito de Paulo Freire, “Extensión o Comunicación”, que fue escrito en Chile, plantea que el concepto de extensión posee una idea de invasión cultural y mesianismo al extender el conocimiento desde la “sede del saber” a la “sede de la ignorancia” (Freire, 1969). Esta crítica fue recogida en el Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, del año 1972 en Ciudad de México, y que consolidó lo que Serna denominó “modelo concientizador” (Serna, 2007).

La ambigüedad histórica radica en no considerar las modificaciones que sufrió la extensión universitaria producto del debate latinoamericano y que plantea la existencia de un “modelo tradicional” de extensión. Consideramos complicado y ambiguo ocupar categorías tan abstractas, pues, incluso lo que se ha denominado como “modelo divulgativo” (Serna 2007,) es poco preciso para representar el período de inicio de la extensión universitaria. Esto se evidencia en el caso chileno se evidencia cuando, por un lado, en la Pontificia Universidad Católica, la extensión universitaria era impulsada por Jaime Eyzaguirre, historiador conservador, hispanista y católico (Krebs, 1989), mientras que, en la Universidad de Chile, la directora de Extensión Universitaria era Amanda Labarca, feminista, profesora y laica (Labarca, 2010). Claramente ambos impulsaron iniciativas que pueden haber sido más “unidireccionales”, “divulgativas” o “tradicionales”, pero no se puede pretender igualar en categorías dos polos tan opuestos del pensamiento intelectual del siglo XX.

Consideramos que hace falta más rigurosidad en el análisis histórico de la extensión universitaria en Chile. Un artículo muy citado de Patricio Donoso, ingeniero civil de la Pontificia Universidad Católica, reduce la discusión de los años 70’ a cuatro párrafos, calificando el período como un giro a lo “político-contingente” y, por lo tanto, que la *“extensión pasa a ser un instrumento que supera el quehacer propiamente universitario”* (Donoso, 2001, pág. 184). Creemos que se debe re-visitarse nuestro pasado sin prejuicios morales en torno a lo que supuestamente iría “más allá de lo universitario” por ser “político-contingente”. Amanda Labarca y Jaime Eyzaguirre impulsaron una extensión “política-contingente” (cada uno con una posición política opuesta). Lo mismo se observa en el período de la dictadura militar (que curiosamente el mismo Donoso califica como “extensión académica”), cuando las universidades fueron intervenidas por militares. Esa extensión también fue profundamente “político-contingente”.



En síntesis, la ambigüedad histórica de la vinculación con el medio aparece cuando, bajo el manto de “la torre de marfil” o la “extensión tradicional”, se cubre una espesa diversidad de sentidos y formas de ejercer la extensión universitaria a lo largo de la historia.

Ambigüedad sociológica

La bidireccionalidad es una de las categorías dentro del concepto de vinculación con el medio que más impacto ha tenido. Sin embargo, en la práctica se evidencia una ambigüedad en su definición, ya que coexisten múltiples interpretaciones y que, desde una perspectiva sociológica, pueden llevar a errores que el mismo concepto pretende enfrentar.

Los autores plantean que la bidireccionalidad es uno de los elementos centrales para superar la versión “tradicional” de universidad. No obstante, entregan dos definiciones diferentes en el documento. Por un lado, en los “requisitos básicos” de la vinculación con el medio señalan que la bidireccionalidad *“significa construir las actividades de Vinculación a partir de la demanda y de las oportunidades de desarrollo de los actores del entorno, en espacios de interacción compartidos con estos”* (Von Baer et al, 2010, pág. 19). Por otro lado, otra forma de entenderla (y medirla) aparece en los “criterios sugeridos” para la evaluación, pues la bidireccionalidad se entiende como retroalimentación institucional. Como indican los autores, la retroalimentación representa *“Cuánto de lo que realiza la institución vuelve y enriquece a las otras funciones universitarias y a la comunidad que la integra”* (Von Baer et al, 2010, pág. 24). Es decir, es el diálogo entre actores y el retorno positivo hacia un cambio en la institución de educación superior.

¿En qué sentido esto es ambiguo? Desde la perspectiva de la sociología clásica de Max Weber, una relación social es de por sí recíprocamente referida (o de dos direcciones) (Weber, 2014), por lo que la discusión “unidireccional/bidireccional” no aporta mayor claridad respecto al fondo de lo que se quiere plantear. En este sentido, lo que comúnmente se denomina “unidireccional” (vertical, paternalista) puede ser una relación social de dominación, en la cual una de las partes obedece el mandato de la otra. En cambio, la “bidireccional” sería una donde ambas partes son capaces de enfrentarse sin la necesidad de obediencia. Ambas, desde una perspectiva sociológica, son relaciones sociales de más de una dirección.

¿Qué implicancias tiene esto? Que, por un lado, la bidireccionalidad puede tener tantas formas como actores estén en diálogo. Por ejemplo, si la universidad define como “grupo



de interés” a una gran empresa, va a tener un tipo de relación “bidireccional” diferente al que tenga si se relaciona con otro “grupo de interés”, por ejemplo, una junta de vecino u organismo social. Puede ocurrir que en un intento de crear espacios de interacción “bidireccionales” funcione distinto para cada “grupo de interés”. En el caso de la gran empresa, ella puede estar capacitada, a través de la inyección de recursos, para establecer los parámetros del vínculo, mientras que la organización social probablemente no tenga aquella opción, o no en la misma intensidad que la gran empresa. En otras palabras, algunos “grupos de interés” tienen mejores condiciones para la “bidireccionalidad” que otras.

Por otro lado, la segunda acepción de bidireccionalidad, entendida como “retroalimentación” institucional, también está sujeta a ambigüedad. Por ejemplo, un espacio de retroalimentación podría ser considerar la opinión de los “grupos de interés” para establecer nuevas carreras que se abrirán, o los planes de desarrollo institucional. Acá nuevamente aparece la desigualdad de poder *entre* los grupos de interés que podría generar distintos tipos de retroalimentación. En otras palabras, la bidireccionalidad en un sentido abierto puede generar condiciones para que la vinculación con el medio se reduzca a una pertinencia al mercado laboral.

La bidireccionalidad no es lo mismo que planteaba Paulo Freire como comunicación o diálogo. Esta corriente de extensión universitaria de perspectiva crítica, tenía como base el reconocimiento de las desigualdades sociales en el momento de construcción de conocimiento, en lo que algunos actores (“grupos de interés”) tenían mejores condiciones para imponer sus posiciones. En cambio, el diálogo lo que buscaba no es sólo abrir puentes bidireccionales, si no, construir condiciones para el entendimiento de las partes y la generación de aprendizajes.

En síntesis, la bidireccionalidad tal como está entendida puede promover distintos tipos de relaciones sociales entre la universidad y su entorno. Es más, si los “grupos de interés” quedan determinados por cada Proyecto Institucional, como proponen los autores y adopta la CNA, podemos tener bidireccionalidades que ni siquiera logren superar la condición de torre de marfil que responde a una elite.

Ambigüedad educativa

Según los autores, el concepto de vinculación con el medio establece una forma de entender la generación de conocimiento, pero no profundiza en la concepción educativa y pedagógica. El informe identifica que se debe avanzar:



“desde un conocimiento generado de forma unilateral, vertical y unidireccional, (de adentro hacia afuera, de arriba hacia abajo, de los que saben a los que ignoran), centrado principalmente en la inspiración de la academia, hacia un conocimiento generado en espacios compartidos, en forma horizontal, interactiva y bidireccional, basado en las oportunidades de desarrollo, las demandas y diálogo fecundo entre la academia y los actores sociales, culturales y productivos externos” (Von Baer et al, 2010, pág.9).

Esta definición, que es clarificadora respecto al rol de los externos en la generación de conocimiento, no es tan clara respecto al impacto que esta concepción tiene para la idea de formación de las universidades. En cambio, se indica que cada institución debe identificar los mecanismos para que esto se implemente.

La ambigüedad educativa aparece cuando no se logra aterrizar concretamente a las actividades educativas de las carreras ¿debe existir un reajuste en las mallas? ¿el enfoque de competencias es pertinente o suficiente para articular la vinculación con el medio y la docencia?

Debería existir un desarrollo más explícito respecto a los lugares clave donde se genera esta vinculación. Por ejemplo, en los cursos de pregrado de aprendizaje vinculado con el medio (que puede ser aprendizaje y servicio, aprendizaje basado en proyectos, investigación acción participativa, entre otras) pueden ser clave. O el reconocimiento curricular a las iniciativas estudiantiles, pues los estudiantes extracurricularmente también desarrollan aprendizajes que muchas veces las carreras no consideran. Lo mismo está en replantearse espacios clásicos como las clínicas jurídicas o los hospitales clínicos como espacios donde el estudiante desarrolla un aprendizaje desde la práctica.

Consideramos que la CNA debe tener una línea de trabajo específica en esta área, exigiendo reformulaciones en la función pedagógica acorde a la definición planteada en el informe.

Ambigüedad normativa

Otra ambigüedad relevante del concepto de vinculación con el medio su carácter normativo, que termina definiendo qué es y qué no es vinculación con el medio. Las categorías utilizadas (bidireccionalidad, relación con docencia e investigación, reconocimiento institucional, proyecto institucional, rendición de cuentas y financiamiento) son entendidas como “requisitos básicos” para ser considerado vinculación con el medio. Incluso, presentan un apartado donde indican cuáles no serían actividades de vinculación con el medio.



Se observa una ambigüedad en el trabajo cotidiano de los equipos directivos de las universidades y sus académicos, cuando la gente se pregunta ¿qué es entonces vinculación con el medio? ¿es mi asesoría al ministerio una vinculación con el medio? ¿son las actividades “tradicionales” de extensión cultural una vinculación con el medio?

Para los autores existiría una norma básica, que como requisito permite identificar si una actividad es o no vinculación con el medio. La confusión acá se presenta como un problema de gestión institucional, porque existen muchos vínculos en las instituciones, pero pareciera que no todos cumplen con estos requisitos. Estas actividades, según los autores, “siendo importantes para la respectiva institución, no son asimilables a la función institucional de Vinculación con el Medio” (Von Baer *et al*, 2010, pág. 22).

Esta diferenciación normativa ¿se realiza de forma similar con las otras funciones universitarias de docencia e investigación? Es como decir que, un curso de pregrado que no hace participar a sus estudiantes, no aplica ejemplos actualizados o no genera un desafío intelectual para los estudiantes, no es parte de la docencia. O que una investigación que no logra publicar artículos en revistas indexadas o que su impacto en el mundo académico fue mediocre, no fue una investigación. Ambos casos evidentemente siguen siendo docencia e investigación, pero son de menor calidad, no cumplen con estándares esperados o criterios orientadores, pero nadie desconoce su existencia.

Para enfrentar esta ambigüedad, más que “requisitos básicos”, lo que se debe construir son criterios orientadores o metas en las cuales todas las vinculaciones de la universidad puedan situarse o evaluarse. Más que descartar actividades (y con ello a las académicas o académicos que están detrás), las instituciones deben reconocerlas, evaluarlas y acompañarlas para que alcancen el nivel deseado. Más que no “asimilarlas” a la función de vinculación con el medio, se deben considerar, pero dentro de planes institucionales para el fortalecimiento de esta función.

Este elemento es clave para universidades de larga tradición en vinculación con el medio y extensión universitaria, donde ya existe infraestructura construida y capacidad humana instalada que realiza vinculaciones de diverso tipo (desde las orquestas a los centros que prestan servicios). La bidireccionalidad, la relación con la docencia, etc. deben ser las metas a lograr. Por ejemplo, los museos universitarios de la Universidad de Chile fueron construidos en la época que supuestamente sería “unidireccional”. Suponiendo que es así, y que siguen replicando esas lógicas, no podrían ser asimilados dentro de esta función. Consideramos que esto es un error. Los museos universitarios



han hecho esfuerzos importantes por otorgar un mayor protagonismo a los públicos, mediante la mediación cultural u otras innovaciones.

Otro peligro de esta ambigüedad es que las actividades que sí cumplan con los requisitos básicos sean muy pocas, generando guetos de vinculación que no son capaces de permear toda la labor de la institución.

Ambigüedad de impacto

El concepto de vinculación con el medio como señala los autores en el informe nace del con la intención de rendir cuentas. Este énfasis es claro, pues la forma en que se presenta la vinculación con el medio es para someterse al proceso de acreditación institucional. Los autores indican que las universidades están sujetas una desconfianza de parte de la sociedad frente a la cual se tiene que demostrar, a través de los resultados e impacto, que se está cumpliendo con su misión. Esta noción que viene del *New Public Management* posee elementos positivos y negativos.

Por un lado, es evidente que se necesita generar una retroalimentación del trabajo realizado en vinculación con el medio. Pero no hay consenso en cómo medir esta información. Esta ambigüedad es reconocida por los mismos autores, quienes indican que: *“La selección de los indicadores para medir avances o logros, requiere de un cuidadoso proceso para asegurar la pertinencia de la medición y para evitar que el propio indicador influya negativamente en aspectos relevantes de esta función”* (Von Baer *et al*, 2010, pág. 25). Un ejemplo de incentivos que influyen negativamente ha sido el uso de indicadores de aprendizaje a través del SIMCE para calificar a las escuelas secundarias. Los resultados de estas pruebas estandarizadas muchas veces invisibilizan los procesos de cada una de las instituciones y desvía la atención de las comunidades educativas al cumplimiento del indicador más que al objetivo de fondo.

Por otro lado, otra ambigüedad es la necesidad de medir el impacto. Pero, como señala Fleet *et al* (2017) la evaluación de impacto, como se entiende en política pública, es método de evaluación insostenible para el objetivo educativo de la vinculación con el medio y, sobre todo, para universidades de gran tamaño.

Este es uno de los desafíos urgentes y más diagnosticados de la vinculación con el medio. Ya para el año 2025 la acreditación será obligatoria y tendrá un peso en las resoluciones para acreditar o cerrar instituciones de educación superior.



Conclusiones o reflexiones finales

El ejercicio realizado busca sintetizar las reflexiones en torno a la práctica de la vinculación con el medio, a partir del discurso de la CNA. Se identificaron ambigüedades en cinco ámbitos.

A modo de conclusión estamos en condiciones de cuestionar que este concepto de vinculación con el medio sea efectivamente una superación de la extensión universitaria. Más bien, es una forma específica de entender la extensión universitaria en el contexto chileno de transformaciones de la educación superior. Con el foco puesto en la rendición de cuentas (*accountability*) ha permeado a la extensión universitaria. La privatización exacerbada de la educación superior, que ha sido cuestionado desde el año 2006 con la movilización de estudiantes secundarios, el año 2011 con un movimiento social por la educación y actualmente con el estallido del 18 de octubre de 2019, pone un marco a una tradición de extensión universitaria.

A modo de recomendaciones o sugerencias en torno a cómo debe continuar la reflexión en torno a vinculación con el medio, identificamos:

1. Frente a la ambigüedad histórica, se debe recuperar la memoria latinoamericana de extensión universitaria, pues existe una riqueza histórica que debe ser rescatada y visibilizada a nivel mundial.
2. Frente a la ambigüedad sociológica, la bidireccionalidad debe abrirse a conceptos afines que permitan clarificar el fondo de la discusión: diálogo (Freire, 2010) y participación (Fals Borda, 2012). Ambos conceptos tienen bagaje en cómo enfrentar situaciones conflictivas en procesos de construcción colectiva de saberes.
3. Frente a la ambigüedad educativa, se necesita asumir que la vinculación con el medio exige un replanteamiento en la forma en que se enseña en las universidades. Esto implica generar propuestas concretas para una reforma al área de docencia.
4. Frente a la ambigüedad normativa, las instituciones de educación superior deben buscar sumar más que restar y agregar una lógica de proceso más que dictar normas que alejen actividades de la vinculación. Más criterios orientadores y menos requisitos mínimos.
5. Frente a la ambigüedad del impacto, todas las instituciones deben colaborar en la definición de los estándares que permitan rendir cuentas, pero sobre todo



identificar aprendizajes para que las actividades, proyectos y programas mejoren su trabajo cotidiano. La evaluación no puede transformarse en algo tedioso o que desmotive a realizar vinculación con el medio.

Valoramos profundamente los avances en esta área en los últimos años. Las ambigüedades identificadas en ninguna medida opacan esos primeros pasos en retomar con fuerza el rol social de nuestras universidades latinoamericanas. El convulsionado contexto social de nuestra región exige que este tema sea abordado y pongamos el conocimiento al servicio del desarrollo humano de nuestros países.

ⁱ Ver: <https://www.uestatales.cl/cue/?q=node/4971>

ⁱⁱ Los nombres usados por estas 13 universidades son diversos: Dirección de Vinculación con el Medio, Vicerrectoría de Vinculación con el Medio, Dirección de Extensión y Vinculación con el Medio, Dirección General de Vinculación, Dirección de Vinculación con el Medio y Extensión, Dirección General de Vinculación con el Medio, Dirección de Vinculación con el Medio (VCM) y Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Sólo 6 universidades públicas mantienen el nombre de Extensión Universitaria.

ⁱⁱⁱ La ausencia es parcial, si se considera que la Ley de Universidades del Estado N°21094 establece en su Artículo 1 que “Las universidades del Estado son instituciones de Educación Superior de carácter estatal, creadas por ley para el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación, creación artística, innovación, extensión, vinculación con el medio y el territorio, con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de la democracia, al desarrollo sustentable e integral del país y al progreso de la sociedad en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura”. En esta Ley se incorporan ambos conceptos.

Notas

1 Ver: <https://www.uestatales.cl/cue/?q=node/4971>

2 Los nombres usados por estas 13 universidades son diversos: Dirección de Vinculación con el Medio, Vicerrectoría de Vinculación con el Medio, Dirección de Extensión y Vinculación con el Medio, Dirección General de Vinculación, Dirección de Vinculación con el Medio y Extensión, Dirección General de Vinculación con el Medio, Dirección de Vinculación con el Medio (VCM) y Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Sólo 6 universidades públicas mantienen el nombre de Extensión Universitaria.



3 La ausencia es parcial, si se considera que la Ley de Universidades del Estado N°21094 establece en su Artículo 1 que “Las universidades del Estado son instituciones de Educación Superior de carácter estatal, creadas por ley para el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación, creación artística, innovación, extensión, vinculación con el medio y el territorio, con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de la democracia, al desarrollo sustentable e integral del país y al progreso de la sociedad en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura”. En esta Ley se incorporan ambos conceptos.

Referencias bibliográficas

Adán, L. et al. 2016. La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior Chilena. Cuadernos de Investigación N°1. Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).

Comisión Nacional de Acreditación (CNA). 2017. Cuenta Pública 2017. Preparemos el cambio. En: <https://bit.ly/3cEjV2D>.

Donoso, P. 2001. Breve historia y sentido de la extensión universitaria. Revista calidad en la educación, 15(1), 177-188.

Dougnac, P. 2016. Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio. Pensamiento Educativo. 53(2), pp.1-19.

Fals Borda, O. 2012. El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. En O. Fals Borda, Ciencia, compromiso y praxis (págs. 213-239). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Fleet, N. et al. 2017. Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas. Cuadernos de Investigación N°6. Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).

Freire, P. 1969. ¿Extensión o comunicación? Santiago: ICIRA.

Freire, P. 2008. Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Krebs, R. 1989. Historia de las políticas de extensión de la Universidad Católica de Chile. En: Boletín de la Academia Chilena de la Historia. N°100.

Labarca, A. 2010. Las labores de extensión cultural de las universidades. Revista Anales. La Universidad de Chile piensa a Chile, 312-317. doi: 10.5354/0365-7779.1954.1217

PNUD. 2018. Vinculación con el medio en las universidades estatales chilenas. Una mirada desde los actores. Santiago: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.



- Rodríguez-Ponce, E. 2009. El rol de las universidades en la sociedad del conocimiento y en la era de la globalización: evidencia desde Chile. *Interciencia*, 34(11). ISSN: 0378-1844. Available from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339/33913148011>
- Serna Alcántara, G. 2007. Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43(3), pp.1-7.
- Tünnermann, C. 2000. El nuevo concepto de la extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América. *Anuario de Estudios Centroamericanos*. 4(1), pp.93-126. En: <https://bit.ly/2HE1mjz>.
- Von Baer, H. 2009. Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad? En N. Fleet (ed.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación.
- Von Baer, H. et al. 2010. *Hacia la Institucionalización de la Vinculación con el Medio como función esencial de la Educación Superior en Chile*. Informe del Comité Técnico de Vinculación con el Medio, de la Comisión Nacional de Acreditación, CNA.
- Weber, M. 2014. *Economía y Sociedad*. (F. G. Villegas, Trad.) Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.



Institucionalización de la Vinculación con el Medio en las universidades estatales chilenas¹

Felipe Torralbo Seguel
Marcela Gutiérrez Pereira
Juan Jiménez Albornoz

Resumen

La presente ponencia identifica los mecanismos que impulsan a las universidades estatales a institucionalizar la Vinculación con el Medio, y analizar la influencia de los procesos de Aseguramiento de la Calidad en dicha institucionalización. Se concluye que los procesos de aseguramiento de la calidad son instituyentes en el ámbito de la Vinculación con el Medio, impactando en las estructuras universitarias mediante la promoción de su institucionalización, estimulando la creación de procesos de control y rendición de cuentas, el registro y sistematización de acciones, la formalización y estructura organizacional, la construcción de modelos, de procesos y políticas. En contraposición con lo que sucede en los ámbitos de la docencia e investigación, es posible plantear que la Vinculación con el Medio se introduce en las universidades estatales desde la política pública bajo una lógica *top-down* y no a partir de una motivación y conceptualización propia de la universidad (*bottom-up*).

Palabras clave

Vinculación con el Medio, Aseguramiento de la calidad, Universidades Estatales, Gubernamentalidad, Institucionalización.

Introducción

Durante la década de los '90, la masificación, diversificación y la desregulación del sistema de Educación Superior fue la justificación del Estado chileno para introducir un proceso de instalación de mecanismos y regulaciones orientados al mejoramiento de la calidad, lo que generó mayores exigencias en la gestión institucional de las instituciones de educación superior (IES).

Dentro de las múltiples exigencias a las IES, una que en particular ha sostenido una creciente relevancia en las últimas décadas es la capacidad que tienen estas para escuchar y responder a las demandas y requerimientos del medio externo, lo que globalmente se denomina como "Tercera Misión Universitaria", históricamente considerada como una función subalterna pero que en el escenario actual de la sociedad del conocimiento cobra especial relevancia para el desarrollo de los países (Adan,



Poblete, Angulo, Loncomilla, & Muñoz, 2016; Fleet, 2017; Gonzalez, 2016; Molas-Gallart, Salter, Patel, Scott, & Duran, 2002; von Baer, 2009). En Chile, dicha misión se ha denominado “Vinculación con el Medio” (VcM) y su eclosión proviene de una mixtura de enfoques que emergen de lecturas diversas de las agendas globales, estándares internacionales y los marcos normativos nacionales en Educación Superior, que se entroncan con las particularidades nacionales y regionales y las disimiles trayectorias institucionales y culturas organizacionales de cada institución de educación superior.

Esta ponencia tiene por propósito identificar y describir los mecanismos que llevan a que las universidades en Chile instalen e institucionalicen actividades de VcM, especialmente en el contexto del carácter voluntario de este ámbito de la acreditación, y observar la manera en que los instrumentos de aseguramiento de calidad participan de ello.

Este trabajo presenta y problematiza los principales resultados del estudio cualitativo realizado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en Chile “Vinculación con el medio en las universidades estatales chilenas. Una mirada desde los actores” (PNUD Chile, 2018) realizado durante el 2017.

Breves antecedentes sobre el Sistema de Educación Superior Chileno y el sistema de acreditación en VcM

En Chile, la dictadura militar promovió un modelo de educación superior orientado a su privatización. Junto con la instalación de una dinámica competitiva para la asignación de recursos públicos, se promovió un sistema de educación superior de mercado, lo que provocó una expansión descomedida de las IES.

Desde la década de los 90 el Estado chileno ha sostenido una creciente preocupación por la calidad en Educación Superior. Aumentar la calidad de la enseñanza, en particular, fue un objetivo prioritario de la política de desarrollo del sistema de Educación Superior (Comisión de Estudio de la Educación Superior, 1990). En este contexto, el Ministerio de Educación en 1991, a través de su División de Educación Superior, crea el Fondo de Desarrollo Institucional para contribuir al desarrollo de las universidades tradicionales, cuyo objetivo fue fomentar el desarrollo de capacidades organizacionales de las universidades pertenecientes al CRUCH (Bernasconi, 2015). Posteriormente, se desarrolló el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (programa MECESUP) promovido por el gobierno de Chile y el Banco Mundial, el cual tuvo por objetivo diseñar e implementar un programa de mejoramiento de la calidad de



la educación terciaria. Desde el 2003 se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) institución encargada de la acreditación institucional de las IES.

En este proceso es que la VcM aparece como parte integrante de las políticas de aseguramiento de la calidad. Así, de acuerdo con la ley N°20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, la VcM es un área optativa de acreditación, y establece un mandato legal para para introducir la VcM en las IES.

Para comprender la forma en que las universidades se orientan hacia la VcM es además crucial tomar en cuenta las ideas y conceptualizaciones del texto “Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad?” (von Baer, 2009). La importancia de este documento radica en el carácter instituyente que ha tenido al establecer nomenclaturas y nociones específicas que predomina hasta hoy en el ámbito de la VcM.

En dicho texto se enfatiza la necesidad de un cambio de enfoque para responder adecuadamente a las necesidades y requerimientos del entorno basado en la construcción compartida de conocimiento e intercambio bidireccional entre la universidad y la sociedad. Estas ideas básicas de bidireccionalidad, transversalidad y retroalimentación son compartidas en el sistema y fueron establecidas como los términos de referencia para la CNA (von Baer & Pastene, 2010) aunque existe una fuerte dispersión a la hora de operacionalizar dichos conceptos y de diseñar la institucionalidad en VcM (PNUD Chile, 2018).

Metodología

El estudio fue cualitativo, de carácter exploratorio-descriptivo. El fenómeno de la VcM y sus mecanismos de aseguramiento de la calidad es relativamente nuevo en el discurso y quehacer universitario en Chile. Son pocas las investigaciones orientadas a comprender el despliegue de esta función, por tanto, la aplicación de herramientas cualitativas ofrece ventajas metodológicas para explorar en profundidad el fenómeno.

En este contexto, y por la naturaleza particular del ámbito y los actores estudiados, el diseño muestral se orienta por un criterio censal y de representación estructural², por tanto, aborda el universo de las altas directivas de las universidades estatales. Los criterios de selección de los entrevistados fueron los siguientes:

- a. Rector/a de universidades estatales, 18 rectores de todas las universidades estatales.



- b. Directivo de VcM, representante de universidad en la Red de Vinculación con el Medio del Consorcio de universidades del Estado de Chile (CUECH), 19 directivos.
- c. Académico o profesional autorreportado por la Universidad que desarrolle un proyecto o actividad de VcM, 20 académicos.
- d. Representante estudiantil de universidades estatales (Presidente/a de Federación o cargo homólogo), 18 representantes.

El trabajo de campo consistió en 75 entrevistas semiestructuradas, aplicadas entre el 1 de agosto y el 22 de noviembre de 2017 en las dependencias de las 18 universidades estatales chilenas. El análisis e interpretación de la información usó elementos del análisis semántico y del análisis de contenido del discurso. Adicionalmente este estudio se apoya en los métodos producción, análisis e interpretación de datos propuesto por la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1997). Para sistematizar los datos empíricos se utilizó la plataforma ATLAS.ti 8, incluyendo procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva, guiados por el principio de comparación constante de la Teoría Fundamentada.

Resultados

La acreditación como proceso instituyente de la VcM en las universidades estatales

La acreditación, aun siendo voluntaria para el ámbito de VcM, ha sido un proceso instituyente y determinante para sus trayectorias institucionales. Los actores consideran que la acreditación es necesaria en tanto los procesos de certificación de calidad otorgan a las universidades legitimidad social en un contexto de crisis de legitimidad global de las grandes organizaciones públicas y privadas.

La universidad está obligada a relacionarse con el entorno, que la relación o la vinculación con el medio tiene que ver también con calidad, porque tiene que ver con la búsqueda de la pertinencia de manera permanente, que tiene que responder a los contextos propios de donde está situada (Rector/a).

La acreditación es necesaria en tanto los procesos de certificación de calidad otorgan a las universidades legitimidad social en un contexto de crisis de legitimidad global de las grandes organizaciones públicas y privadas.

La universidad está obligada a relacionarse con el entorno, que la relación o la vinculación con el medio tiene que ver también con calidad, porque tiene que ver con la



búsqueda de la pertinencia de manera permanente, que tiene que responder a los contextos propios de donde está situada (Rector/a).

Al alero de los procesos de acreditación, acciones dispersas e inorgánicas se han aglutinado en torno a noción de VcM, dotando de legitimidad a académicos y profesionales desempeñaban dichas funciones autónomamente. El reconocimiento de estas actividades como propias del quehacer universitario tuvo en su origen serias dificultades debido a la ausencia de definiciones conceptuales y operativas claras por parte de los órganos normativos en materia de aseguramiento de la calidad.

Fue un poco confuso al comienzo porque las instituciones de educación superior (...) no tenían muy claro a qué se refería la CNA cuando estaba pidiendo antecedentes de cómo funciona esta área en las distintas universidades. Por lo tanto, las universidades tuvieron que comenzar a mirarse a sí mismas y decir, mira, a ver, cómo respondemos a esto. Y en eso se tomó un poco la extensión, las comunicaciones y también trabajos en educación continua, lo que se hace con los egresados, ese era como... de alguna manera se estaba adivinando qué es lo que tengo que instalar en esta área (directivo de VcM).

Independientemente de las complejidades asociadas a la instalación de la VcM, para los actores incumbentes ha sido relevante la institucionalización de la VcM, pues dota de valor, de reconocimiento y de legitimidad interna a su acción, a la vez que le otorga un estatus dentro de la estructura organizacional, con lo que deja de entenderse como función secundaria y se posiciona como una función esencial de las universidades.

Institucionalización de la VcM en las universidades estatales

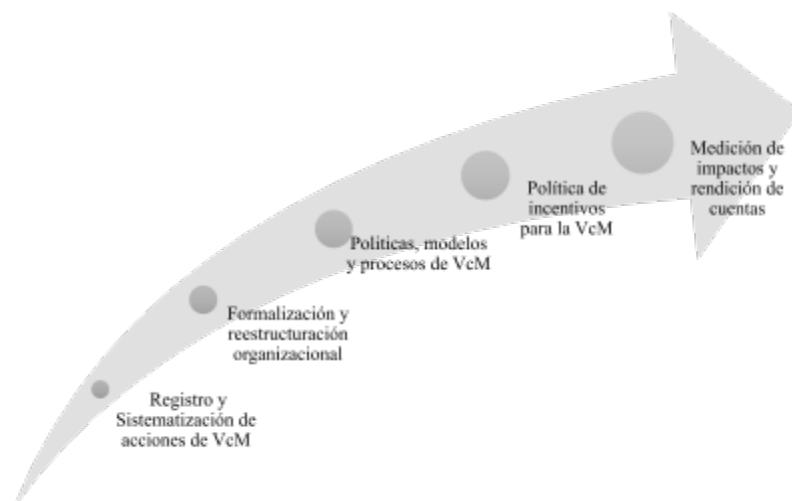
El proceso instituyente de la VcM como función inherente al quehacer de las universidades estatales, como lo son la docencia y la investigación, significó una serie de modificaciones en las estructuras formales de las instituciones para responder a las orientaciones de calidad la CNA. Este proceso de ajuste en las trayectorias responde principalmente a una marcada tendencia hacia la “institucionalización”, entendida como la capacidad de estructurar prácticas mediante la asignación de recursos; el establecimiento de roles entre actores, sus atribuciones, capacidades y poder institucional, y la creación sistemas de incentivos que orienten la acción de los actores hacia determinados fines (PNUD Chile, 2009).

Empezamos con un desarrollo, que nos ha llevado a tener, hoy en día, una definición de vinculación con el medio. Una definición institucional, concordada con todos los actores, cierto, un consejo de vinculación con el medio, que nos vincula con las facultades y a través de eso con las unidades académicas, y una plataforma con la cual los académicos

pueden registrar sus actividades de vinculación con el medio y así identificar los impactos que esas actividades producen. Tenemos también un sistema de un proceso para el tema de los convenios, también con una plataforma que permite subir las solicitudes para firmar convenios, en fin, y yo creo que tal vez lo más relevante es un modelo de vinculación con el medio (directivo de VcM).

El relato de los actores sobre los procesos de institucionalización atiende a una lógica “etapista”, es decir, la institucionalización de la VcM se narra como una serie de fases sucesivas. No obstante, las propias entrevistas evidencian que, si bien nominalmente existe una sucesión de etapas, en la práctica éstas se desarrollan de forma dinámica y simultánea.

Considerando lo anterior, a continuación, se presentan las fases que presentan mayor preponderancia entre el conjunto de los entrevistados estructuradas de manera lineal y secuenciada (Figura 1).



*Figura 1. Proceso de institucionalización de la VcM en las universidades estatales
Fuente: Elaboración propia en base a PNUD (2018)*

Registro y sistematización de acciones de VcM

El registro y sistematización de las acciones de VcM se presenta como un basal para el despliegue de una estrategia de aseguramiento de la calidad en la materia. El abordaje institucional relevante para ordenar procesos y actividades de VcM con el fin de constituir un sistema que permita a la comunidad académica poner en valor su trabajo de vinculación.

De a poco hemos ido tomando conciencia de que la vinculación con el medio es algo que hemos hecho siempre y que tiene que ver con nuestra relación a las necesidades sociales que tiene la comunidad y eso es lo que ha costado, fijate, sistematizar. Por ejemplo, hay facultades que tienen relación directa con empresas y que históricamente



las han tenido, y entrar ahora en un proceso de sistematizar esa información les ha costado, pero lo han hecho siempre. Entonces, ese es el proceso de adaptación en el cual estamos trabajando (académico o profesional de VcM).

Formalización y reestructuración organizacional

Para los entrevistados ha sido fundamental transformar la estructura organizacional relacionada con la VcM para responder a las exigencias del sistema nacional de aseguramiento de la calidad. Al respecto, los actores declaran que las universidades Estatales están tomando decisiones sobre cuál es la estructura orgánica y los equipos más pertinentes para su propia institución.

Hay universidades que tienen una Vicerrectoría, otras tienen una Dirección General, otros tienen una Coordinación, otros dependen de la Vicerrectoría Académica. Es bien disímil y eso complica porque no es lo mismo implementar una política de vinculación con el medio con nuevo enfoque, con nueva mirada —no es que sea nuevo lo que se va hacer, sino que la mirada y el enfoque es distinto; entonces, desde una Vicerrectoría de Vinculación con el Medio es más fácil (directivo de VcM).

Políticas, modelos y procesos de VcM

La mayoría de los actores consultados dan otorgan a las Políticas de VcM un rol central en el proceso de institucionalización del ámbito.

Lo que marca un antes y un después es la formulación de la Política de Vinculación con el Medio (directivo de VcM)

La Política de VcM está constituida por los enfoques orientadores y horizontes normativos que la propia universidad elabora para sus prácticas de VcM, comúnmente alineadas con las conceptualizaciones propias de la de la CNA.

La Política de VcM, por una parte, define objetivos estratégicos, campos de acción, actores y comunidades prioritarios, así como un territorio acotado donde despliega su quehacer.

Empieza a implementarse con una Política de Vinculación, que es lo primero. La universidad ahora define claramente un campo de acción y un territorio en el cual está interesada fundamentalmente en vincularse (directivo de VcM).

A la par de las orientaciones expuestas en la Política surgen los modelos de procesos de VcM, que son las formas en que las universidades se dotan de operatividad y coherencia a la práctica que se postulan como VcM. Además, permiten encauzar y alinear las propuestas y actividades de VcM, y generar criterios de exclusión para definir aquellas que no cumplen con los requerimientos.



Eso es un poco lo que define el modelo, donde se enfatiza la vinculación que está asociada a la docencia, asociada al trabajo de los estudiantes al alero de sus asignaturas o de sus trabajos de tesis, actividades de titulación y los proyectos de investigación aplicada y todo lo que tiene que ver con desarrollo, innovación, todo lo que se puede hacer a partir de los grupos de académicos que están constituidos. Eso es lo que estamos tratando de ordenar. (Directivo de VcM)

Algunos actores también destacan que, junto con la Política y modelos de VcM, se han ido modelando procesos para planificar, organizar y ejecutar las actividades de VcM.

Política institucional de incentivos para la VcM

Aun cuando es transversalmente identificado como un factor relevante para la institucionalización de la VcM, los actores señalan que las políticas de incentivos para el desarrollo de actividades de VcM es deficitaria. Este problema es de la academia a nivel global que repercute en el sistema chileno y al interior de cada una de sus instituciones.

Los incentivos están medios perversos, están puestos en un solo lado (...) muchos piensan “¿para qué voy a meterme en este tema de la investigación aplicada si no me trae ningún beneficio? (...) Lo que me sirve para la carrera académica es publicar un artículo, hacer un paper y publicarlo en una revista ISI o Scielo, me pagan por eso, a la universidad le llega plata externa también, es considerado para la acreditación y es considerado en mi carrera académica (académico o profesional de VcM).

Apreciación similar tienen los representantes estudiantiles quienes señalan que las acciones de VcM desarrolladas por sus profesores responder a un compromiso personal con los actores o territorio pertinente más que como respuesta a una estructura formal que valore dicha gestión.

Creo que hay mucho trabajo de vinculación con el medio, pero es voluntarista (...) [No hay ningún tipo de reconocimiento ni incentivo] En lo académico no, ninguno. Si yo investigo cinco horas y hago cinco horas de extensión, las cinco horas de investigación son valoradas, las otras no. (representante estudiantil).

Medición de impacto y rendición de cuentas

La instalación de un sistema de aseguramiento de la calidad requiere contar con parámetros transversales y sistemas estandarizados para dar cuenta de la progresión de cada institución en los ámbitos a certificar. En el ámbito de la VcM, uno de los aspectos más controversiales ha sido la discusión respecto a la capacidad que tiene el sistema y las instituciones para dar cuenta de los *impactos* de sus acciones de VcM.



Ya habíamos aunado un concepto de vinculación, lo que ya es bastante decir con la cantidad de universidades que son del Estado, y hemos sido bien sistemáticos. (...) la última [reunión] estuvimos viendo los estándares y creemos que nuestro desafío mayor es llegar a definir el impacto. ¿Cuál es el impacto real que nosotros tenemos como universidad? Como te digo, estamos repensando nuestro rol como universidad del Estado y pensando en esto de democratizar el conocimiento y llegar a todos los territorios y lo que es propio de una universidad estatal (directivo de VcM).

Sin embargo, todos los entrevistados aluden a la dificultad de operativizar los indicadores de VcM. Es urgente mejorar las metodologías de evaluación y generar estándares y parámetros para mejorar la calidad de los procesos de VcM. Pero también, de acuerdo con la como señala la cita, es necesario democratizar estos procesos entre la comunidad académica que ejecuta acciones de VcM

Críticas al sistema de aseguramiento de la calidad en VcM

A pesar de la positiva valoración del sistema de acreditación en las demás áreas de acreditables³, existen reparos respecto del proceso de acreditación en VcM. Las críticas apuntan a la insuficiencia de los indicadores, a la estandarización y homogeneización de la medición y al sesgo subjetivo de los pares evaluadores.

Insuficiencia de los indicadores de VcM

La insuficiencia de los indicadores de medición de impactos es el nudo más crítico del proceso de acreditación en VcM. Para los entrevistados criterios, indicadores y metodologías de medición no son lo suficientemente robustas como para lograr comprender y objetivizar la complejidad de las acciones de VcM.

Todavía no existen indicadores duros relacionados con el impacto y la bidireccionalidad, tema que incluso se está discutiendo en la misma Red de Vinculación del CUECH, porque no está el criterio en todas... no hay un criterio estándar. Entonces, no se nos puede enrostrar a nosotros un déficit que atraviesa a todas las universidades del país (...) tampoco se nos puede exigir que nosotros tengamos el indicador si a nivel nacional se están recién levantando, para ver si son evidentemente efectivos (directivo de VcM).

Estandarización y homogeneización de las evaluaciones

La estandarización de las evaluaciones es otro de los puntos críticos que destacan los directivos. El proceso de acreditación, estandarizado y de carácter nacional, no considera ni las particularidades de cada universidad, como tampoco la especificidad de los territorios donde se desenvuelven. Esta homogeneización choca con el principio de autonomía universitaria.



Tiene que haber un equilibrio entre la decisión autónoma de la universidad, porque los territorios son todos diferentes y yo no me imagino una vinculación con el medio impositiva y desligada del entorno, o sea, sería un absurdo, no tiene sentido (directivo de VcM).

Sesgo subjetivo de los pares evaluadores

En tercer lugar, también son recurrentes las alusiones al sesgo subjetivo de los pares evaluadores, problema que se atribuye a la indefinición conceptual y a la polisemia del concepto de VcM y otros asociados a su despliegue como “bidireccionalidad” o “retroalimentación” o “transversalidad”. A juicio de los entrevistados, esta situación genera tensiones, pues la acreditación depende de los juicios y creencias del par evaluador que visita la universidad.

Cuando yo tuve la reunión con los pares, entre ellos tuvieron una discusión estando yo presente, con respecto al tema de la bidireccionalidad. Porque yo les planteé una actividad que eran los operativos de salud (...) Y uno de los pares dijo: “No, eso es extensión”. Entonces, otro de los que estaba allí: “Es bidireccionalidad por dónde se le mire” y ahí comenzó la discusión. Incluso entre ellos el concepto estaba poco claro (directivo de VcM).

Si bien se ha criticado el contenido y forma del proceso de acreditación en VcM, estas aprensiones coexisten con la gran valoración que atribuyen los entrevistados a los procesos de certificación de calidad en general como criterio ordenador y como garantía de gestión de excelencia.

Yo creo que hay una reflexión interna institucional que es parte de los procesos de planificación, es decir, cuando tú montas sistemas de mejoramiento en la calidad obviamente que uno de los objetivos es poder medir, evaluar, ajustar, mejorar, entrar en este ciclo de la continua mejora; eso incluye vinculación con el medio, por supuesto, por la transversalidad que tiene esta función eso que le exige a las estructuras de vinculación con el medio y yo te creo que ahí está el reto; por un lado se comparte el mismo diagnóstico [de] la evaluación de impacto que tenemos (directivo de VcM)

Conclusiones

En definitiva, para las universidades estatales chilenas, el **sentido de la VcM está determinado por los procesos de institucionalización internos (prácticas, política y orgánicas) y externos (acreditación e incentivos). Para los actores entrevistados la dimensión institucional es central.**

Las transformaciones institucionales, como la formalización de los procesos antes descritos en relación con la VcM, son cambios motivados principalmente por fuerzas



externas a través de la incorporación de esta función como área acreditable y de los lineamientos de la CNA. Se evidencia un carácter reactivo por parte de las universidades a las orientaciones de los procesos de acreditación. Sin embargo, la penetración de la política de la CNA no se hace sin señales de disconformidad, posturas críticas y propuestas constructivas por parte de los acreditados que dan cuenta de falencias en tres aspectos: **insuficiencia de los indicadores, estandarización y homogeneización en los procesos de evaluación y la presencia de sesgos subjetivos por parte de los pares evaluadores.**

Los procesos de aseguramiento de la calidad impactan en las estructuras universitarias mediante la promoción de su institucionalización, estimulando la creación de procesos de control y rendición de cuentas, el registro y sistematización de acciones, la formalización y estructura organizacional, la construcción de modelos, de procesos y políticas.

El desarrollo de la VcM en Chile ha dependido en gran manera de los lineamientos y estándares que establece la institucionalidad pública ministerial y de la CNA. En contraposición con lo que sucede en docencia e investigación, es posible plantear que la VcM se introduce en las universidades estatales desde la política pública (una orientación *top-down*), y no a partir de una motivación y conceptualización propia de la universidad (*bottom-up*). Conceptos tales como "bidireccionalidad", "retroalimentación" y "transversalidad" a las funciones de docencia e investigación pasan a ser la forma en que todo el sistema de educación superior comprende su relación con el entorno.

Las universidades, respetando su autonomía, se comportan tal y como lo desea la institucionalidad pública: ella logra que las institución de educación superior, siguiendo su propia lógica, cumplan con el objetivo deseado. Esta adaptación no se logra sin dificultades ni tensiones. Por una parte, las universidades se enfrentan a estándares que son homogeneizantes, que no respetan ni dan cuenta de las particularidades de cada Universidad. La homogeneidad se refiere a que son los mismos estándares observados de la misma forma, y opera incluso cuando el criterio puede parecer particular. Cuando se le demanda que las universidades que contribuyan al desarrollo de sus entornos geográficos, el criterio puede -a primera vista- parecer particularizante pues cada entorno es diferente y cada adaptación debiera serlo; sin embargo, si el criterio bajo el cual se mide esa contribución es homogeneizante (por ejemplo, midiendo la facturación total de la universidad con a empresas de la región) entonces las universidades pierden capacidad de expresar su propia particularidad.



Por otra parte, las universidades se encuentran des-agenciadas en relación con la vinculación. Se enfrentan no sólo a un conjunto de estándares estandarizados y homogéneos, sino que se enfrentan a un proceso de acreditación donde no tienen capacidad de desarrollar sus posturas particulares e incluso agrupadas. El agente que en la práctica interpreta los estándares son los pares evaluadores, los cuales muchas veces no coinciden en la forma de interpretar qué es y qué no es VcM. Luego, para las universidades el camino más seguro para lograr una buena acreditación es amoldarse a los lineamientos de la CNA sin intentar reinterpretarlos, confrontarlos o desatenderlos.

Las universidades reclaman, entonces, contra un modelo que perciben como homogéneo -que no da cuenta de su realidad- y donde no tienen capacidad propia de desarrollo: se perciben a sí mismas obligadas a adaptarse, quedando limitado su accionar a decidir las estrategias de adaptación.

Detrás de este reclamo y esta tensión existe una disputa política. Si bien la noción de VcM es externa, las universidades sí tenían una forma propia y tradicional de pensar la relación con la sociedad. La tradición extensionista latinoamericana tuvo una trayectoria importante en Chile y se mantiene hasta el día de hoy en el resto de América Latina. Es toda esa herencia la que se ve invisibilizada por la noción de “vinculación con el medio”.

Las nociones y estándares de VcM no son políticamente neutros. Son finalmente expresión de una forma neoliberal de pensar la Universidad, y pensar su relación con el medio externo (de Souza Santos, 2006). Bajo el concepto relativamente anodino de “aseguramiento de calidad” se juegan asuntos muy profundos sobre el carácter de la Educación Superior y sobre la Universidad que queremos ser, la que la sociedad y nuestros territorios necesitan.

Notas

1. Una versión anterior de esta ponencia fue presentada el 15 de mayo de 2019 en el Primer Congreso Internacional de Vinculación con la Sociedad organizado por la Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación con la Colectividad (REUVIC) y realizado en la Universidad Católica de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
2. La representación estructural se constituyó de acuerdo con la posición decisiva de los actores en el colectivo.
3. La normativa vigente de la CNA considera dos áreas mínimas de acreditación: “gestión institucional” y “docencia de pregrado”. Además, contempla tres áreas de acreditación voluntarias: “docencia de posgrado”, “investigación” y “vinculación con el medio”.



Referencias

- Adan, L., Poblete, F., Angulo, C., Loncomilla, L., & Muñoz, Z. (2016). *La función de vinculación o tercera misión en el contexto de la educación superior chilena*. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación.
- Bernasconi, A. (2015). *La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica.
- Botticelli, S. (2016). La Gubernamentalidad Del Estado En Foucault: Un Problema Moderno. *Praxis Filosófica*, (42), 83-106.
- de Souza Santos, B. (2006). *La Universidad en el Siglo XXI*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Fleet, N. (2017). *Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas*. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación.
- Foucault, M. (2000). *Defender la Sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Hawthorne, NY: Aldine.
- Gonzalez, S. (2016). Tercera Misión de las universidades: Política de Vinculación con el Medio. En *Vinculación con el Medio: La tercera misión Universitaria* (pp. 19-52). Santiago: Ediciones de la Corporación Cultural Universidad de Santiago de Chile.
- Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, S., Scott, A., & Duran, X. (2002). *Measuring third stream activities*. University of Sussex.
- PNUD Chile. (2009). *Informe de Desarrollo Humano en Chile: La Manera de Hacer las Cosas*. Santiago: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD Chile. (2018). *Vinculación con el medio en las universidades estatales chilenas: Informe final*. Santiago: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Porter, T. (1995). *Trust in Numbers*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Red de Vinculación con el Medio del Consorcio de las universidades del Estado. (2017). Marco de Referencia. CUECH.
- Reich Albertz, R., Machuca, F., López Stefoni, D., Prieto, J. P., Music, J., Rodríguez-Ponce, E., & Yutronic, J. (2011). Bases y desafíos de la aplicación de convenios de desempeño en la educación superior de Chile. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 19(1), 08-18. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052011000100002>



Rosanvallon, P. (2015). *Le bon gouvernement*. París: Seuil.

Strauss, A., & Corbin, J. (1997). *Grounded Theory in Practice*. Londres: Sage.

von Baer, H. (2009). Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad? En N. Fleet (Ed.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. (pp. 453-493). Santiago: Comisión Nacional de Acreditación.

von Baer, H., & Pastene, M. (2010). *Informe del Comité Técnico de Vinculación con el Medio*. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación.

Fuentes

SIES (2018) Buscador de Instituciones. Disponible en: <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-instituciones/> Visitado por última vez en: Febrero 2019



Análisis sobre la democracia en la universidad pública colombiana

Juan Felipe Quintero Leguizamon

Resumen

El año pasado se festejaron 100 años del manifiesto de Córdoba los cuales coincidieron con la movilización estudiantil en el 2018 en Colombia, las exigencias de los estudiantes se encaminaron a recuperar la impronta de lo público dada la crisis financiera por la que atraviesa la universidad, por ello demandaron mayores recursos para la educación superior pública, no obstante, dejaron intacto uno de los mayores problemas de las IES, esto es, la democracia universitaria.

Uno de los debates centrales que atraviesan la vida de las universidades desde el Manifiesto de Córdoba es el papel de la democracia y de la autonomía; el debate se establece, incluso en términos liberales, entre si es posible y deseable que exista elección directa sobre las autoridades que dirigen la universidad pública o si por el contrario su elección debe seguir siendo “meritocrática”; sobre ello no existen consensos, la primera postura es defendida por el movimiento estudiantil y profesores agrupados en sindicatos; mientras que la segunda postura, es defendida por las IES, algunos académicos y ex-rectores.

La presente ponencia hace un análisis sobre la democracia universitaria en Colombia para ello se propone, en primer lugar, una disertación sobre las diferentes posturas al respecto; en segundo lugar, la revisión documental y análisis de la constitución política, las sentencias de la corte constitucional y los estatutos que rigen las universidades públicas; y por último, las propuestas que han surgido desde el movimiento estudiantil y profesoral colombiano.

Palabras clave

Democratización, autonomía universitaria, elecciones, movimiento estudiantil.

Introducción

La democracia universitaria es un fiel reflejo de las instituciones del país. En una nación donde tardíamente el Estado realizó una ruptura con el pensamiento eclesiástico llevamos más de 430 años con una cultura política donde las lealtades, el clientelismo y el autoritarismo han sido la forma de construir la participación de la sociedad y el Estado; es decir, que estas lógicas atraviesan la familia, la fábrica y/o empresa, la escuela y universidades.



De allí, que el análisis de la democracia universitaria nos permite comprender una institución que se encarga de formar los futuros cuadros “técnicos y profesionales” quienes se encargaran de estructurar la vida productiva del país y de una parte de la ciudadanía. A razón de ello hemos decidido estudiar precisamente las estructuras organizativas, la elección de las directivas, así como la participación de los estudiantes y profesores en la vida universitaria.

Para pensar la democracia universitaria lo hacemos desde Boaventura de Sousa Santos (2017), al decir en su libro “Demodiversidad”, que es necesario descolonizar todas las instituciones de la sociedad, y en tal sentido, es necesario encontrar nuevas formas de relacionarnos, significa repensar las relaciones entre democracia representativas y las participativas; significa una nueva forma de construir las relaciones sociales y de sus instituciones.

Las posturas en torno a la democracia universitaria

Básicamente hay dos posturas en torno a la democracia universitaria en Colombia, debates que no son la excepción al debate latinoamericano, tal y como queda evidenciado en el artículo de Matteri (s.f.) sobre la situación democrática en Argentina. Estas posturas surgen a flote cada vez que hay elecciones de rector en alguna universidad pública, en primer lugar, se encuentran docentes, rectores y académicos, los cuales sostienen que la universidad no es el espacio para la disputa política en torno al poder, es decir, de quien dirige la universidad, sino se debe concentrar en la construcción del conocimiento. En segundo lugar, gran parte del movimiento estudiantil y de los sindicatos han demandado reformas institucionales para la elección directa sobre las autoridades académico-administrativas.

La primera postura plantea que la universidad y la política no confluyen, es decir, que no se puede hacer de las universidades un espacio para la disputa política en torno a la elección de sus directivas; en tal sentido, en vez de hablar de democracia universitaria se debería pensar en función de la meritocracia, pues la universidad sería un espacio para la construcción del conocimientos y los procedimientos para dirimir los conflictos serían la argumentación y el uso de la razón; de este modo, la legitimidad de quienes dirigen la universidad estaría dada en función de los títulos, las publicaciones y la investigación.

Es por ello, que autores como Wasserman (2015), quien fue rector de la Universidad Nacional, se oponen a la democracia universitaria en la perspectiva de la elección directa. Los argumentos que presentan quienes se oponen a la democracia obedecen



tanto a la función de la universidad, la imposibilidad y la inconveniencia para utilizar la democracia directa sobre los órganos directivos de la universidad y la incapacidad o la minoría de edad en términos kantianos para referirse a los estudiantes.

Frente al tema de la función de la universidad, la política debe estar alejada de las universidades, pues el campo de la autonomía de las universidades se refiere es la construcción de comunidad académica y conocimiento científico sin tapujos, “La universidad no es definida por ser una institución que compite en la contienda por el poder y es parte de la preservación de su autonomía el que ella no se vuelva un campo de batalla por el poder...” (Hoyos: 2008, p. 35). En tal sentido, la función de la universidad ha de ser la producción de conocimiento científico libre, así como la formación de futuros profesionales. De esta manera, el aporte de la universidad hacia la sociedad se daría en torno a la generación de conocimientos útiles a la sociedad, empresa y Estado. No obstante, lo que se vive en las universidades dista de dicha postura, pues en vez de esclarecer lo que sucede en las universidades colombianas oculta su realidad, a saber, los intereses políticos ocultos, repartos burocráticos, corrupción y despilfarro de los recursos públicos.

Además del anterior, con relación a la inconveniencia de utilizar la democracia directa en las universidades, esgrimen quien defiende esta postura, que los mecanismos de elección alentaría la construcción de un política clientelista y demagógica, lo que conduciría a desvirtuar la función de la universidad y la arrastraría hacia la politiquería. De allí que, Pardo (2003) manifiesta que la universidad pública colombiana no puede replicar al país real en torno a la construcción de lo político, pues afirmará que, “si la aptitud académica, la experiencia docente, los títulos bien adquiridos y la cultura son cualidades del saber, más que cantidad de conocimiento, no será con el voto directo y diferenciado como se perfeccionen los procesos de selección”. (p. 133). Les correspondería entonces a los académicos más preparados y formados la función de dirigir la universidad.

Por su parte, el profesor Hoyos manifiesta que la democracia directa implica la representación, lo que conduciría a la figura del político como profesional, en tanto lo que le interesa a este es ganar las elecciones no importaría la academia sino que sería desplazada por la demagogia y el clientelismo; las universidades se convertiría en una disputa por el botín burocrático. Las universidades deben mantenerse alejadas de la democracia directa porque a juicio de estos autores la resolución de las diferencias no puede darse mediante el populismo universitario, tal y como lo expresa el ex-rector de



la Universidad Nacional, Wasserman (2015): “Los reclamos para elegir popularmente a las directivas no contribuyen a la democracia. Por el contrario, dan lugar a presiones políticas indebidas sobre los consejos superiores, vulneran la autonomía universitaria y relegan discusiones académicas, verdaderamente fundamentales, a un lugar secundario”.

Respecto a la incapacidad del estamento estudiantil para participar en las decisiones de la universidad se ha esgrimido el argumento a que estos por su condición de transitoriedad y falta de cualificación no serían el estamento más idóneo para ser parte de los órganos directivos de la Universidad; por ello manifiesta Gómez (2012) que: “En el contexto internacional, en muchas universidades se considera que el carácter temporal y pasajero del cuerpo estudiantil no le otorga legitimidad ni cualificación para tomar decisiones de política universitaria, muchas de las cuales requieren un horizonte temporal de mediano y largo plazo”. Esta razón explica porque desde la ley 30 de 1992, es tan reducido el número de elegidos por el estamento estudiantil al principal órgano de dirección de la universidad (CSU) y porque a pesar de la autonomía que poseen las universidades para darse sus propios estatutos, no se ha permitido una mayor participación de los estudiantes en el CSU, en los Consejos Académicos y Consejos de Facultad.

Las propuestas de quienes rechazan la elección de las directivas de la universidad se realizaría en virtud de la autonomía universitaria, y más específicamente, en torno a la meritocracia, es decir, mediante un conjunto de normas y procedimientos que permitan elegir dentro de un órgano colegiado al más capacitado para dirigir los asuntos universitarios. La representación sólo tendría cabida, para la elección de profesores y estudiantes, pero no para las directivas de la universidad

Cuando la comunidad no es eminentemente política, como es el caso de la universidad, esta disparidad debe ser resuelta de otra manera: la deliberación racional debe primar siempre sobre el procedimiento representativo. En ese mismo orden de ideas, es, en mi opinión, indispensable que el equipo directivo de una universidad se rodee de asesores altamente cualificados. Sin este principio básico de la confianza en la inteligencia no veo cómo pueda organizarse una universidad. (Hoyos: 2008, p. 24).

Estas posturas hacen una distinción entre sociedad política y sociedad académica; y aunque gran parte de estos autores reconocen que la política influye en la academia, esta influencia está determinada por las posturas teóricas sobre la realidad global y nacional, y no en torno a la función de la universidad. Por ello cuestionan los grupos estudiantiles que proponen luchar por la transformación del país dentro de la



universidad, dado que no se puede determinar lo que se debe investigar y/o violar la libertad de cátedra.

Lo que olvida dicha postura es que el propio conocimiento es objeto de poder, en otras palabras, en el conocimiento también se mantienen posturas y valores en tono al mundo, y en la universidad se manifiestan visiones de mundo y el papel de la misma con respecto a la sociedad, es decir, que función debe cumplir. La neutralidad pretendida por algunos queda en entredicho cuando nos preguntamos ¿Qué tipo de conocimiento necesita el país, una región o una ciudad? ¿A quién se debe entregar el conocimiento? ¿El para qué el conocimiento que se produce y a quien se beneficia?. Pero así mismo, estos análisis desconocen u olvidan la situación real de las universidades; esconden así hechos que vienen ocurriendo en las universidades públicas del país:

Para cualquier estudioso de la educación superior colombiana se hace evidente la gran crisis de gobierno en las universidades públicas; en los últimos años varios rectores han sido detenidos y destituidos por acusaciones de corrupción, peculados, contratos irregulares, malversación de fondos públicos; otros rectores se han hecho reelegir por 2 y 3 veces mediante su influencia en el CSU y a espaldas de o en contra de la comunidad universitaria; en otras universidades los CSU han sido dominados ya sea por grupos paramilitares (Mancuso) o por intereses de grupos políticos locales ávidos del botín económico y de puestos en las universidades públicas; en otras muchas universidades el nombramiento de rectores ha sido considerado como ilegítimo por parte de la comunidad universitaria, generando graves problemas de gobernabilidad e inestabilidad en las instituciones. (Gómez: 2012, p. 61)

Parte de la radiografía aquí esbozada nos lleva a considerar que la gobernabilidad de las universidades públicas se encuentra en una profunda crisis. Existen profundos reclamos a la legitimidad de los cuerpos colegiados de las IES. El primero de ellos es que existe una sobrerrepresentación del Estado en el CSU, lo que hace que el movimiento estudiantil y sindical manifieste que la autonomía de las universidades es vulnerada permanentemente, y que lo que existe es un Estado controlador sobre la universidad, quedaría en entredicho su papel de inspector y vigilante.

En tal sentido, quienes denuncian la democracia directa sobre la elección del rector, poco consideran como son nombrados los miembros del CSU, dado que según la ley 30 de 1992, le corresponde al presidente y el gobernador nombrar los representantes del gobierno sin que exista algún tipo de claridad sobre el método sobre el que son nombrados; en tal sentido, queda cuestionado que dichos delegados, que son tres,



representen realmente posturas académicas y más bien correspondan a lealtades políticas.

De igual manera ocurre con el delegado del sector productivo y el ex-rector, son poco claras las elecciones de dichos representantes al CSU. Su legitimidad descansa en la norma, es decir, que la legalidad se sobrepone a su legitimidad, es así como las principales cuestiones de la vida universitaria son decididas por agentes externos, pues tendrían 5 de 9 votos. La insistencia de sectores críticos sobre este punto es que el CSU debería tener una mayor representación de los estamentos académicos en el principal órgano de decisión, se debería proteger justamente la autonomía universitaria, posibilitando una ampliación hacía lo endógeno, por medio de la elección directa de sus delegados pero respetando claramente criterio meritocrático.

Desde el movimiento sindical profesoral, como del movimiento estudiantil se ha exigido la elección directa sobre rectores de las universidades públicas; la modificación del Consejo Superior Universitario (CSU), la ampliación de la participación de estudiantes y docentes en los Consejos Académicos Universitarios, así como la elección directa sobre los decanos y directores de los programas académicos, no obstante, esta lucha se ha dado en cada universidad de manera desigual, pero no ha sido parte de las exigencias de los pliegos nacionales, dado que las demandas se han concentrado en el plano económico. El último paro (2018) aparte de las exigencias económicas al Estado se concentraron en los aspectos de vigilancia sobre la educación superior; un punto supremamente importante dado que reclamó la autonomía de las universidades

Sobre los órganos de dirección

El debate sobre la democracia universitaria parece olvidado por parte de los sujetos colectivos que habitan los claustros universitarios, no obstante, la cruda realidad nos invita a repensar un escenario que es de vital importancia dado que no sólo se forman futuros profesionales sino también ciudadanos.

Con relación a la composición de los miembros del CSU se señala la 'sobrerrepresentación' del sector gobierno, tanto de nivel nacional como regional, lo cual tiene importantes implicaciones sobre el grado de control gubernamental de las instituciones y las consiguientes limitaciones a la autonomía universitaria. (Gómez: 2012, p. 62)

La excesiva sobrerrepresentación del gobierno en el CSU se expresa en 3 de los ocho representantes que tienen voz y voto dentro del principal órgano de dirección de la universidad; si a lo anterior sumamos el representante del sector productivo y el ex-



rector tenemos que la dirección de las IES están controladas por personas que poco o nada habitan la universidad que conocen de la realidad de la universidad pública, pero además los miembros de los CSU son “legalmente” designados por el gobierno de turno, de allí, que la política institucional está controlada por elementos exógenos, sin que exista un proyecto de universidad de largo aliento. La injerencia de la política tradicional en la vida universitaria se establece por medio de los CSU, dado que la elección de los representantes del gobierno nacional se da por filiaciones políticas del partido gobernante de turno.

En tal sentido, la ley 30 de 1992 homogenizó los gobiernos de la universidades públicas, imperó por lo tanto, la razón del Estado-nación sobre las particularidades de la universidades estatales. Los resultados que encontramos frente a la elección del CSU, es que 24 de las 32 universidades públicas del país son elegidas mediante el mismo método y sus representantes no se pueden modificar porque la norma no lo permite, al quedar claramente definida quienes componen el CSU en su artículo 64. En dichos espacios de decisión los actores exógenos tienen mayor relevancia en términos cuantitativos que los actores endógenos, estudiantes y profesores tienen una clara desventaja en la conducción de la universidad.

La relación Estado, empresa y universidad están determinada por una clara primacía de las dos primeras sobre la última, en otras palabras las presiones externas sobre la universidad se dan por medio no sólo de la capacidad de injerencia de los gobiernos sobre las políticas de la universidad sino también por el mercado. Hoy las universidades públicas no sólo han sido desfinanciadas por el Estado, sino que existen presiones para que por medio de la venta de servicios se autofinancien ingresando así la lógica del mercadeo y la supeditación de la investigación y de programas académicos a una economía donde el valor de cambio tiene su principal razón de ser. La función de la universidad pasa a medirse por el número de publicaciones y citas, por la proyección social que realiza en función del dinero que ingresa a las instituciones y no por sus relaciones con los sectores sub-alternos. Es así, como los programas académicos se miden en torno al número de estudiantes que demandan la carrera y que pagan los elevados costos de las matrículas. Gómez (2012) propone pasar de un Estado controlador de la vida universitaria a un Estado evaluador en la que las universidades sean evaluadas, aquí no especifica qué tipo de evaluación debería ser, lo cierto es que desde el decreto 2566 de 2006 se vienen implementando evaluaciones sobre los programas que brindan las universidades de acuerdo a los criterios del mercado; por medio de estos criterios se vienen estableciendo una distinción entre las universidades,



unas pocas universidades orientadas a la investigación como la Universidad Nacional, la de Antioquia o la del Valle y otras universidades dedicadas a la formación como las universidades de provincia.

De igual manera encontramos que la reproducción de las jerarquías de dirección y la concentración de poderes tienden a reproducirse en la estructura organizativa académica; la elección del rector no obedece tanto a criterios académicos sino que obedece a la reproducción política del país. Pues aunque en la mayoría de las universidades existen consultas, estas son simplemente sugerencias que realiza la comunidad universitaria (profesores y estudiantes); salvo en la Universidad de Nariño donde existe la figura de la elección directa sobre el Rector; esta elección se hace sobre un ponderado de 50% entre los docentes y un 50% entre los estudiantes y el CSU ratifica la elección de la comunidad universitaria, tal y como establece el Acuerdo 106 de Octubre 29 de 2007 del Consejo Superior.

Se argumenta que las consultas a la población académica son vinculantes en la medida que los tres o cinco primeros candidatos de las consultas son quienes pasan hacer evaluados para que el CSU determine quién es el mejor candidato. No obstante, las consultas siguen siendo sólo ensayos de participación en la lógica en el que de todas maneras los candidatos predilectos por los CSU ingresan a la terna para ser elegidos por ellos. En la mayoría de ocasiones las preferencias de la comunidad universitaria son descartadas y son ratificados aquellos candidatos que logran una mayoría sobre el CSU, no se descarta que los candidatos a rectoría no hagan lobby y lleguen acuerdos con los miembros del CSU.

- a) El Ministro de Educación Nacional o su delegado, quien lo presidirá en el caso de las instituciones de orden nacional.
- b) El Gobernador, quien preside en las universidades departamentales.
- c) Un miembro designado por el Presidente de la República, que haya tenido vínculos con el sector universitario.
- d) Un representante de las directivas académicas, uno de los docentes, uno de los egresados, uno de los estudiantes, uno del sector productivo y un ex-rector universitario.
- e) El Rector de la institución con voz y sin voto. Parágrafo 1° En las universidades distritales y municipales tendrán asiento en el Consejo Superior los respectivos alcaldes quienes ejercerán la presidencia y no el Gobernador.



En algunas universidades es tan vertical la elección del rector, que en caso de que la votación dentro de la comunidad académica no alcance las 2/3 partes de la votación (en la consulta), le corresponde al CSU determinar quién es el rector, tal es el caso del Universidad Francisco de Paula Santander, institución que establece en su ACUERDO No.048 de 27 de julio de 2007:

ARTÍCULO 35: Además de los criterios que establezca el Consejo Superior Universitario en la convocatoria de elecciones para escoger Rector, se tendrá en cuenta lo siguiente:

a. Si convocados los estamentos universitarios para una segunda elección con los mismos candidatos, no se logra el mínimo de las dos terceras partes del potencial electoral ponderado (Artículo 33, literal d), el Consejo Superior Universitario designará al Rector de acuerdo con su propio criterio.

Así mismo, es común encontrar la figura de la reelección del rector en gran parte de las Universidades; algunas de ellas incluso se saltan la consulta y queda a potestad del CSU, si lo realizado por la rectoría alcanza un 70% de logros, como es el caso de la Universidad de los Llanos. Amparados en la figura de la autonomía universitaria se establecen en las universidades públicas verdaderos feudos académicos-políticos en donde la figura de la reelección eterniza los poderes en la figura del rector como lo acontecido en la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD), donde el señor Jaime Alberto Leal Afanador es rector de dicha universidad desde el 2004 hasta la fecha.

Ahora bien, aunque todos los Consejos Superiores Universitarios determinan que la elección del rector se debe realizar por meritocracia, sólo la Universidad Distrital fija los criterios de evaluación de las hojas de vida otorgándoles un valor en puntos a cada criterio académico evaluado, tal y como establece el Acuerdo N° 04 de 2017 del CSU de la Universidad Distrital. El resto de universidades sólo mencionan que el CSU fijara las pautas de la evaluación. De este modo, aunque se dice que el CSU evaluará las hojas de vida y escuchará a los candidatos en una entrevista son poco claros los mecanismos de elección de los rectores. La meritocracia entonces sólo parece una formalidad sin que quede establecida en los estatutos generales y sin que sea norma de norma en las universidades públicas la elección del rector por criterios académicos y administrativos.

Así mismo, los decanos en las universidades públicas tienen un gran peso dentro de las decisiones académicos-administrativas no sólo dentro de las facultades sino en las decisiones académicas de la universidad, pues son principalmente ellos los que



conforman en el consejo académico. No obstante, la elección de los decanos a diferencia de las del rector existen muchas más fórmulas para su elección. Por ello, se puede hablar al menos de tres fórmulas.

La primera, está basada en la decisión vertical por parte del CSU o rector de una terna que propone el Consejo de Facultad, mediante la inscripción de candidaturas en la secretaria general de cada universidad o de las ternas derivadas de las consultas a estudiantes y profesores; una segunda forma de elección utiliza una combinación entre elección y meritocracia, en tal sentido, en la Universidad de Caldas la elección de los decanos está a cargo del rector, pero teniendo como criterio una terna que se deriva de la votación entre estudiantes y profesores, posterior a ello, “El nombramiento se realizará considerando los siguientes porcentajes: 1. La consulta: cincuenta por ciento (50%). 2. Formación académica y experiencia relacionada: veinticinco por ciento (25%). 3. Armonización de la propuesta programática con el Plan de Acción Institucional: veinticinco por ciento (25%)” (Universidad de Caldas, Acuerdo No. 47 de 2017). La tercera formula es la elección directa sobre los decanos, que recaen fundamentalmente sobre la comunidad universitaria, el cual es el caso de la Universidad de Nariño.

Hay que resaltar que el primer caso es la regla mayoritaria en las universidades públicas; siendo los dos últimos casos excepciones a la regla, tan sólo dos universidades tienen mecanismos distintos a la elección de decanos. La estructura organizativa de las universidades públicas mantiene una estructura vertical, situación que dificulta la construcción de espacios académicos y formativos muchos más democráticos y asientan una crisis de gobernabilidad, debido a que la disputa académico-política hace que se desplace hacia el ámbito personal dado que existen pocos espacios donde las diferencias se puedan tramitar y sin que haya la posibilidad de construir universidad porque en última instancia quien está más cerca al poder tiene las posibilidades de ser rector o decano.

Tabla Sobre la elección de las autoridades universitarias

Universidades	C.S.U	Consulta a la comunidad universitaria	Elección directa sobre el rector	Elección directa sobre el consejo académico	Elección de los decanos por el rector o el CSU	Elección directa de los decanos
Universidad Nacional	X	X			X	
Universidad de Antioquia	X	X			X	
Universidad del Valle	X	X			X	
Universidad industrial de Santander	X	X			X	



Universidad del Atlántico	X	X			X	
Universidad Distrital	X	X			X	
UPN	X	X			X	
Universidad de Caldas	X	X			X	
Universidad del Tolima	X	X			X	
Universidad de Pamplona	X	X			X	
UFPS	X	X			X	
UPTC	X	X			X	
Universidad de la Guajira	X	X			X	
Universidad de Nariño	X		X			X
Universidad del Cesar	X	X			X	
Universidad de Córdoba	X	X			X	
Universidad del Pacifico	X	X			X	
Universidad del Cauca	X	X			X	
Universidad del Magdalena	X	X			X	
Universidad de los Llanos	X	X			X	
UCMC	X	X			X	
Universidad del Quindío	X	X			X	
Universidad de Sucre	X	X			X	

Tabla 1. Elaboración propia

Fuente: EEn los Estatutos Generales de las universidades citadas anteriormente al 2018.

De esta manera como se apreciado hasta acá los mecanismos de participación en la elección de las autoridades universitarias sigue siendo un hecho vertical, en donde los espacios de participación e incidencia de la comunidad académica sobre la vida universitaria son reducidos a una mínima expresión la de una consulta. Este hecho trae como consecuencia que cada cierto tiempo en las Universidades Públicas se generen problemas de gobernabilidad dado que la comunidad académica demanda espacios verdaderamente universitarios.

Conclusiones

La democracia no sólo es una deuda al interior de las universidades públicas colombianas sino que es una imperiosa necesidad, la cual debe llevar a superar los problemas de gobernabilidad que mantienen las IES. No obstante, no existe una sola fórmula para resolver el déficit democrático y mucho menos consensos en la forma de



conseguirlo. El debate entre quienes defienden el *statu quo* de las formas de administración de las universidades y quienes exigen la ampliación democrática está lejos de ser zanjadas. No obstante, son pocas las propuestas que desde los sujetos universitarios (docentes y estudiantes) se han esbozado como respuesta a la elección de rectores y decanos por parte del CSU.

La movilización estudiantil aunque ha sido importante en distintos momentos (2011 y 2018) para denunciar la grave crisis financiera que presentan las universidades públicas ha descuidado partes sustanciales de la vida universitaria, en especial, nos referimos a los condicionamientos que provienen de los lineamientos de calidad (procesos que no son para nada democráticos) y que se deben realizar las universidades so pena de dejar ser IES. Pero además en los pliegos de peticiones de los movimientos estudiantiles de las fechas anteriormente citadas no aparece ningún punto con relación a la democracia universitaria, este hecho se puede explicar porque los actores, al menos en los hechos, le han dado más prioridad a la financiación que al funcionamiento de las universidades.

No existe en la actualidad algo llamado democracia universitaria, las consultas a los estudiantes y docentes no puede entenderse como mecanismos de participación dado que su papel en los procesos de elección no son ni determinantes ni decisorios. Las consultas son formas tuteladas de participación, en la que los menores de edad son incapaces de determinar el rumbo de la universidad. Sin embargo, no estamos proponiendo un populismo universitario en el que la elección de rectores y decanos sea por la elección directa; sino una combinación de dos mecanismos: meritocráticos y electorales para la escogencia de las autoridades universitarias; en el que existan unos requisitos académicos para su elección, y que sea en última instancia sobre la base de dichos requisitos y un plan de gobierno sobre los cuales pueda escoger la comunidad universitaria.

Bibliografía

Congreso de Colombia. Ley 30 de Diciembre 28 de 1992: Fundamentos de la Educación Superior.

Gómez, V. (2012). Crisis del sistema de gobierno en las universidades públicas colombianas. Aportes a una sociología del poder en las universidades. Revista Colombiana de sociología vol. 35, n. 1 enero-junio, 2012 ISSN 0120-159X Bogotá-Colombia pp. 59-79



Hoyos, L. (2008). Democracia y universidad: Un alegato político a favor del derecho a no ser político. Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá Facultad de Ciencias Humanas / Decanato. Recuperado el 25 de enero de 2019 de <https://bit.ly/3i7SX4l>.

Metteri, G. (s.f). La democracia universitaria en discusión. Recuperado el 1 de marzo de 2019 de http://users.df.uba.ar/gmattei/Nota_%20Demo%20Univ%20_EXM28.pdf

Pardo, O. (2003). Democracia y gobierno en la universidad. Reflexión política, año 5 N° 10, pp. 128-135.

Universidad Colombiana. Movimiento Estudiantil pide mucho más que dinero para la educación superior. Recuperado el 3 de abril de 2018 de <https://bit.ly/3cCKQM5>.

Universidad de Caldas (CSUU). ACUERDO N.º 047 (Acta 34 del 22 de diciembre de 2017). Recuperado el 2 de marzo de 2019 de <https://bit.ly/36ilAcP>.

Universidad Francisco de Paula Santander (CSU). ACUERDO No.048 27 de julio de 2007. Recuperado el 1 de febrero de 2019 de <https://bit.ly/3cG37lc>.

Universidad de los Llanos. ACUERDO SUPERIOR N° 004 DE 2009 (3 de julio). Recuperado el 15 de febrero de 2019 de <https://bit.ly/3n1fvaP>.



Las universidades nacionales en Argentina. Las reformas de la educación superior, el rol del Estado y la profesión académica

Cecilia Lusnich

Resumen

Las sucesivas reformas implementadas en la Educación Superior en Argentina desde la recuperación democrática en 1983 hasta la fecha han configurado un contexto universitario sumamente complejo, introduciendo diversas modificaciones y reglas de juego, muchas veces contradictorias o antagónicas entre sí. Se evidencian así diferentes problemáticas interrelacionadas: la coexistencia de diversos modelos respecto de la carrera académica y la estabilidad docente que genera una enorme heterogeneidad y disparidad en cuanto a los mecanismos para el ingreso, la permanencia y la promoción; el papel que juega el Estado en tanto que empleador y las restricciones que habría sufrido la autonomía universitaria en nuestro país. En este trabajo nos dedicaremos a poner en debate estas transformaciones y sus consecuencias en el ámbito de las universidades nacionales en general y de la UBA (Universidad de Buenos Aires) y la UNLP (Universidad Nacional de La Plata) en particular, a partir de tres núcleos de análisis: a) los procesos de constitución de una profesión académica en Argentina; b) las políticas estatales para la universidad pública y c) la universidad como institución regulada por un complejo entramado normativo-legal. Se tomará en cuenta toda una serie de medidas educativas que marcaron la década de los 90, tales como la Ley N° 24591 de Educación Superior (LES) aprobada en 1996, la creación de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) y la implementación del Programa de Incentivos Docentes - que se encuentran vigentes - hasta llegar a la aprobación del Convenio Colectivo de Trabajo para Docentes Universitarios en el año 2015.

Palabras clave

Reformas de la Educación Superior, Rol del Estado, Autonomía Universitaria, Profesión académica.

Introducción

La universidad pública en nuestro país evidencia diferentes problemáticas interrelacionadas: la coexistencia de diversos modelos respecto de la carrera académica y la estabilidad docente -que genera una enorme heterogeneidad y disparidad en cuanto



a los mecanismos para el ingreso, la permanencia y la promoción-; el papel que juega el Estado en tanto que empleador y las restricciones que habría sufrido la autonomía universitaria a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior y, posteriormente, del Convenio Colectivo de Trabajo para los Docentes Universitarios (Claverie, 2012; Fernández Lamarra y Marquina, 2012; Mollis, 2014). La experiencia acumulada en Argentina en las últimas décadas revela que los procesos derivados de las reformas implementadas en la Educación Universitaria a partir de la recuperación democrática en 1983, tendieron a modificar no solo el marco general en que se desenvuelve la misma, sino que - fundamentalmente- alteraron las condiciones materiales y simbólicas en que las universidades despliegan su actividad. En este trabajo ponemos en debate algunas de dichas transformaciones y sus consecuencias en el ámbito de las universidades nacionales estatales, observando la configuración de un contexto universitario sumamente complejo.¹

Dichas reformas (Buchbinder y Marquina, 2008; Buchbinder, 2010, Vacarezza, 2009) han significado la puesta en marcha de nuevas figuras institucionales y reglas de juego, muchas veces contradictorias o antagónicas entre sí. La primera etapa, 1983-1989, se destaca por la reconstrucción democrática y el proceso de “normalización universitaria” junto con la eliminación de las restricciones al acceso dando lugar a una expansión muy grande de la matrícula en muy poco tiempo y a la “recuperación” de los planteles docentes. La década de los 90 estuvo signada por las políticas neoliberales, el congelamiento del presupuesto histórico de las universidades y el fortalecimiento de la intervención estatal posibilitó la construcción de un consenso alrededor de una agenda de reformas impulsada por el Banco Mundial. En tercer lugar, el período 2003-2015 significó la reversión, en parte, de la tendencia previa, con la elevación de la participación del sector educación, ciencia y tecnología a un piso no inferior al 6% del PBI, entre otras medidas que derivaron en el crecimiento de las actividades de investigación. Como cuarta etapa que se abre a fines de 2015 con una nueva gestión gubernamental, nuevamente la “relación pendular” del Estado respecto de la educación universitaria (Suasnábar y Rovelli, 2011) y de las políticas de ciencia y tecnología parecen retornar a lógicas similares a las de las reformas neoliberales de los 90, en un panorama actual de ajustes y recortes presupuestarios como también de revisión de la agenda de prioridades en la esfera pública y estatal.

Observamos en estas configuraciones y entramados, una “doble regulación” de la docencia universitaria que remite, por un lado, a las condiciones contractuales que regulan el plano laboral y al que se abocan la regulación de condiciones de trabajo tales



como la jornada, la condición salarial y las prestaciones sociales y, por otro lado, el plano que regula las condiciones académicas de trabajo y se relacionan con los mecanismos de organización académica, los procesos de evaluación para el ingreso, la promoción y la permanencia.

La Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 aprobada en julio de 1995, tuvo eje en los procesos de evaluación y acreditación que se consolidaron conjuntamente con la llamada rendición de cuentas o *accountability* de parte de las instituciones universitarias. Se fortalecieron los mecanismos de acreditación institucional y la categorización tanto de cursos, programas y carreras de posgrado como también a los sujetos, diferenciando internamente el cuerpo de profesores universitarios en función de indicadores de productividad (políticas de incentivos, categorizaciones). Se pusieron en funcionamiento instrumentos que resultaron claves para la implementación de la reforma y que constituyeron los principales componentes del programa. Entre ellos, la CONEAU, el Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA), el Sistema de Información Universitaria (SIU) y el Programa de Asignación de Recursos (AR), que se integraron a otras herramientas introducidas previamente, como el Programa de Incentivos o medidas incluidas directamente en la Ley de Educación Superior, como la descentralización salarial docente (Buchbinder y Marquina, 2008).

Acerca del concepto de “profesión académica”

Si bien con matices, existe un cierto consenso en torno a la definición de la “profesión académica” a partir de la conjunción entre la enseñanza en el nivel universitario y la práctica institucionalizada de la investigación científica. La reconstrucción de las particularidades que dicha conjunción asume en la universidad pública argentina en las últimas décadas, a partir de los aportes de Mónica Marquina y Yuni (2010), Fernández Lamarra y Marquina (2009, 2012) y Pérez Centeno y Aiello (2010), distingue a la profesión académica a partir de los siguientes rasgos distintivos: a) una profunda heterogeneidad; b) el predominio del encuadre disciplinario (a expensas de la institución); c) la adaptación a los modelos y lógicas establecidas desde las políticas gubernamentales y d) la fuerte tendencia hacia las actividades de investigación.

En consecuencia de todo lo señalado, son por lo menos cuatro los profundos problemas que condicionan las funciones o desempeño laboral de los docentes-investigadores de las universidades nacionales. En primer lugar, el acceso a los cargos docentes por concursos se constituyó en un sistema que no garantiza la igualdad de oportunidades para la competencia, puesto que existen condiciones asimétricas. En segundo lugar, las



políticas de evaluación sobre el trabajo académico centradas en la investigación han ido desplazando más allá de sus propios intereses o preferencias a la actividad docente. En tercer lugar, las posibilidades de movilidad ascendente en la carrera académica es muy escasa, ya que los criterios de evaluación, sea en el caso de presentaciones de investigación o los concursos docentes, y muy vinculada a la organización por cátedras, significa que una creciente proporción de docentes que, si bien cuentan con los méritos académicos, no obstante continúan desempeñándose como auxiliares. En cuarto lugar, estos criterios meritocráticos también se traducen en la imposibilidad de acceso a la estabilidad laboral.

Siguiendo los análisis recientes de Cristian Pérez Centeno (2017), podemos hablar en términos de cuatro “tipos” principales de inserción académica observados entre los profesores de universidades nacionales según algunas características definitorias de su ejercicio profesional. Ese modo define -y es definido por-, fundamentalmente, la forma de acceso a la carrera académica y a su permanencia en ella, la dedicación relativa a tareas de docencia y/o de investigación, las tareas que realizan, el modo en que son contratados y se relacionan con la institución, así como el ejercicio que pueden desarrollar de su “ciudadanía” institucional.

Por acceso a la carrera se entiende el modo de ingreso a la profesión; esto es, por ejemplo, qué requisitos académicos se establecen para poder hacerlo, qué modalidad utilizan las instituciones para cubrir los cargos, en qué tipo de cargos se ingresa, con qué dedicación, quién los convoca, etc. Por permanencia, en cambio, el modo en que se renuevan los cargos, el grado de estabilidad que tiene en el mismo y la posibilidad de desarrollarse en su carrera académica –particularmente, el acceso a escalafones jerárquicamente superiores. Al considerar las tareas académicas se debe tener en cuenta no solamente las actividades concretas que cada académico realiza en el marco de su contratación sino, especialmente, el peso relativo en la agenda laboral personal del tiempo dedicado a la docencia, a la investigación y a otras tales como la extensión, la transferencia, la gestión u otras. La consideración del tipo de contratación que vincula a los académicos con las instituciones de desempeño, permite evidenciar si son parte del plantel regular o bien ejercer sus funciones a partir de algún tipo de contrato (por ejemplo, locaciones de servicios u obra). Es importante registrar también el “tipo de dedicación” –simple, semiexclusiva o exclusiva- que logran y si han obtenido el cargo a partir de algún tipo de selectividad –concursos- o lo hacen de manera interina. Cada configuración particular –si es de planta o no, el tipo de dedicación y la regularización del cargo- deriva en inserciones profesionales diferenciadas tanto por los derechos y



obligaciones que comporta cada modalidad, así como su estabilidad en el tiempo, las posibilidades futuras de desarrollo y el grado de pertenencia institucional que habilitan. Un efecto concreto del tipo de contratación es la posibilidad o no de ejercer derechos políticos institucionales que tienen los docentes desde la Reforma del 18, en especial la elección de sus representantes y de las autoridades en diferentes niveles de la gestión institucional.

La “profesión académica” en las universidades nacionales argentinas

Como primer panorama y en un sentido descriptivo muy general, en nuestro país, los puestos en las universidades nacionales son ocupados por académicos que mayoritariamente cumplen la función docente. No obstante, y dependiendo principalmente de la disciplina y la dedicación, se identifican distintas modalidades: el grupo menos numeroso reparte su trabajo entre actividades de enseñanza e de investigación, su salario es abonado por la universidad o el centro científico en el que trabaja, cuenta con la formación y la disponibilidad de tiempo para producir y transmitir conocimiento; otro grupo mucho más significativo cuantitativamente se dedica a la docencia como actividad adicional al ejercicio de su profesión (ya sea en el sector privado o en el sector estatal) y otro también muy significativo es el “profesor taxi” que se desempeña en diferentes universidades (e incluso escuelas medias preuniversitarias) hasta alcanzar el tope de designaciones legalmente posibles y cuyos ingresos se constituyen en casi su totalidad a partir de la suma de los respectivos salarios.

Más allá de intereses compartidos por el plantel de docentes-investigadores en tanto que académicos, se verifica una gran heterogeneidad interna. La dimensión disciplinaria fragmenta a la profesión y también operan la segmentación dentro y entre instituciones de educación superior, los distintos planos jerárquicos, como la especialidad, la organización y el rango en la carrera docente, lo que en conjunto determinan diferencialmente tanto los procesos como las condiciones de trabajo.

Un aspecto central para el estudio de la profesión académica es el tipo de dedicación, ya que impacta tanto en las condiciones de trabajo universitarias como en los efectos subjetivos que produce y en el que nuestro país se diferencia sustantivamente de las tendencias tanto locales como internacionales. En efecto, no es difícil encontrar docentes que desarrollan su profesión en más de un centro universitario, ya que los puestos de trabajo con “exclusividad” son escasos. La profesión académica argentina presenta niveles de dedicación exclusiva muy bajos (solamente un 13% mientras que



en México el 89% y en Brasil el 55% según los datos existentes en 2010). Esto implica que los académicos tienen -o pueden tener- más de un cargo, tanto en la misma institución como en otra (Fernández Lamarra y Marquina, 2012).

Similar situación respecto de estabilidad, en términos de personal concursado (6% en nuestro país, 82 % en México y 56% en Brasil) (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2011). La diferencia entre la modalidad permanente y temporaria o interina, suele estar dada por la categoría del trabajo desarrollado al interior de la universidad. En el primero de los casos, suele haber alguna clase de concurso que implica el ingreso o bien por un período predeterminado - existen modalidades de concurso periódico, que en Argentina, es cada siete años para profesores-, o bien de modo permanente cuando existe alguna clase de carrera docente con otro tipo de evaluaciones periódicas. En el segundo caso, el de las modalidades contractuales interinas, puede ser para cubrir necesidades temporales, o bien porque aún no se han sustanciado concursos o similares en el área en la cual se necesita cubrir el cargo, o bien porque se está en situaciones novedosas que aún no se sabe cómo van a evolucionar y cuáles serán los cargos permanentes que luego se crearán, que es el caso de nuevas carreras, programas o departamentos.

Resulta muy oportuno realizar estas aclaraciones ya que el trabajo en la docencia universitaria está regulado de acuerdo a criterios meritocráticos, que esconden la relación salarial detrás de un complejo sistema para evaluar los méritos, la producción científica y la trayectoria de cada docente.

Una de las principales características de los docentes e investigadores de las universidades argentinas se relaciona con la presencia mayoritaria de profesores de tiempo-parcial. Con variaciones mínimas, a lo largo de los años ha perdurado la presencia de dedicaciones simples en cerca de dos tercios, con una tendencia creciente en los últimos años. El otro tercio se distribuye entre dedicaciones exclusivas y dedicaciones semi exclusivas las cuales han tendido a concentrarse en los cargos más altos. En Argentina las dedicaciones a tiempo parcial (10 hs semanales) llegan a un 65%, mientras que las semiexclusivas (20 a 25 hs.) alcanzan al 20% del personal. Sólo un 13% posee dedicaciones exclusivas (40hs). Los cargos titulares concentran más de un 50% de dedicaciones exclusivas, mientras que los cargos de ayudante de primera no llegan al 20%. Otra característica de nuestra docencia universitaria ha sido el histórico bajo nivel de los salarios. Si bien en los últimos años, especialmente en el período 2003-2015, la remuneración de los docentes ha aumentado considerablemente después de



haber estado congelados durante un largo período, Argentina aún presenta desventajas en el comparado internacional.

Mientras que en 1998 los hombres superaban en cantidad a las mujeres por casi diez puntos, en 2010 las mujeres superan levemente a los hombres. Sin embargo, la desigual distribución de la actividad por género se advierte al introducir otras variables. Las mujeres han concentrado levemente mayores dedicaciones exclusivas desde 1998 (con cierta paridad en 2000 que puede vincularse a las dificultades económicas y del mercado laboral por esas épocas), llegando en la actualidad a superar en 5 puntos a los varones. Sin embargo, cuando se analiza la distribución por puestos jerárquicos, son los hombres los que concentran la mayor cantidad de cargos de titular, dando cuentas de una desigual distribución del poder si se considera la forma piramidal que representa nuestra organización por cátedra de la actividad académica (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2011).

Las transformaciones iniciadas en los 90

En la década de los 90 se instaló la concepción ideológica de la educación universitaria como productora de bienes mercancía transables en el mercado, y bajo impulso de diferentes organismos internacionales se abre el camino hacia una (des)regulación de los servicios académicos (De Sousa Santos, 2014; García Guadilla, 2006). Paralelamente, los mandatos que rigen a la Educación Superior acentuaron los criterios de eficiencia, eficacia y excelencia².

El encargado de definir la política de evaluación en las universidades fue el Ministerio de Educación a partir de la acción de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), fundada en 1993; la cual creó el Programa de Incentivos (PROINCE) a los docentes-investigadores en las universidades públicas. Paralelamente, con la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que comenzó a funcionar en agosto de 1996, el sistema universitario nacional experimentó un cambio importante en relación a la participación del Estado en la calidad académica, como resultado de los procesos de evaluación institucional y los informes de evaluación externas realizados por la CONEAU.

Si bien la LES mantiene la atribución de expedir títulos profesionales a las universidades, la evaluación ya no se realiza para cada graduado en particular sino para la institución de enseñanza. En el caso argentino, el organismo nacional de aseguramiento de la calidad creado a partir de la sanción de la LES es la CONEAU



(organismo encargado de abordar la totalidad de las funciones vinculadas a la evaluación y a la acreditación)³.

Estas reformas permiten comprender una estrategia por la cual la política pública, mediante la asignación de un presupuesto como incentivo a la investigación, permea en la dinámica de las instituciones y sus culturas, apoyando la hipótesis de que las acciones provenientes de sistemas y grupos que conforman la coyuntura externa del mercado de trabajo académico, aunque no de forma directa, tienen impacto en el funcionamiento real de las instituciones (más allá de la forma que hayan adquirido sus procesos internos) y, en consecuencia, en el trabajo de los individuos. Puede observarse que la aplicación de ésta política pública afectó la vida académica, provocando nuevas presiones y exigencias (para cobrar un plus en sus salarios) a sumar a sus actividades nuevas tareas burocráticas (categorización, entrega de informes, etc.) y desarrollar actividad de investigación, escritura de artículos, publicaciones, presentación de trabajos en reuniones científicas, entre otros aspectos (Claverie, 2012; Romo 2015).

El PROINCE⁴ fue puesto en marcha a partir de 1994 como herramienta de política para estimular la investigación en las universidades nacionales; en complemento con los subsidios y las becas y podemos afirmar que su implementación produjo un aumento y expansión de la investigación en el sistema universitario. No obstante, las lecturas de este crecimiento de la investigación aportan elementos sumamente negativos en cuanto a las consecuencias de su desarrollo a lo largo de estas décadas. Desde algunos análisis se sostiene que hubo un crecimiento significativo de los proyectos de investigación en todas las áreas disciplinares lo cual generó una descentralización de esta actividad que se expandió más allá de las fronteras del Conicet, contribuyendo a modificar el imaginario jerarquizante que ubicaba a la investigación como atributo de la “raza” de los investigadores que, en ciertos casos, por extensión, realizaban tareas docentes. En la misma línea, Prati (2003), agrega que el PROINCE logró instalar una especie de “Conicet paralelo” al interior de las universidades. También se sobre ciertos efectos negativos. Araujo (2003), ha sostenido que la aplicación del programa alentó la competencia, rivalidad, burocratización y potenciación de prácticas autoritarias en la vida académica. Esta autora indica que la búsqueda por alcanzar la categorización o recategorización provocó pérdida de sentido de la actividad de investigación, pérdida de originalidad y corrupción del trabajo académico. Otros autores han indicado que el programa fue asumido como un aumento salarial encubierto en un contexto de reducción presupuestaria (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012; Gordon, 2013).



El Convenio Colectivo de Trabajo para los docentes universitarios

La LES, sumamente debatida y resistida por amplios sectores de la vida universitaria desde sus inicios, toma en cuenta al vínculo laboral en tanto que relación administrativa y, consecuentemente, perteneciente a la rama del Derecho Administrativo. Dicha tradición vela o niega la condición de “trabajador” al agente público, en este caso al docente universitario considerándolo un simple servidor público (CONADUH, 2014). Es importante señalar que para las universidades en tanto sujeto empleador, la relación administrativa posee como principal característica ser: 1) legal (proviene de una ley sancionada por el Congreso y no es fruto de una negociación o de un acuerdo de partes), 2) unilateral (expresa la voluntad del Estado y solo tiene en cuenta sus intereses y ante la cual los “administrados” se deben subordinar), y 3) objetiva (no admite que se modifique mediante una negociación ya que solo se puede modificar mediante otra ley que la reemplace).

En julio de 2015, y luego de una larga lucha por parte de las representaciones sindicales, se homologó el Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para el sector de docentes universitarios y preuniversitarios de todas las universidades nacionales del país. La concreción del CCT del sector, largamente anhelado, supuso el punto final a casi cinco años de negociaciones paritarias y abrió un nuevo e inexplorado escenario jurídico. El CCT fue negociado, no sin serias complicaciones, por la parte empleadora, en cabeza de los representantes del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y, por la parte trabajadora, por las seis federaciones que involucran a los docentes universitarios: Conadu, Conadu Histórica, Fagdut, Fedun, Ctera y UDA. Cabe aclarar que los Convenios Colectivos de Trabajo (CCT) son contratos suscriptos por las organizaciones sindicales con personería gremial y los empleadores (individuales o agrupados formal o informalmente), y constituyen una herramienta fundamental de los trabajadores para garantizar los derechos laborales colectivos. Su importancia reside en su estatus legal, su carácter colectivo y su capacidad regulatoria sobre las especificidades de cada rama de actividad.

El Convenio Colectivo de Trabajo del Docente Universitario busca regular las relaciones laborales que se desarrollan entre la Universidad como patronal y los trabajadores docentes. Desde siempre se ha caracterizado las relaciones laborales como relaciones que se desarrollan entre sujetos con una marcada disparidad de poder, una relación entre el poder de la patronal, por un lado y los trabajadores que representan el sector débil de esta relación desigual. Además, destaca la doctrina laboralista, las



convenciones colectivas de trabajo en el ámbito de las relaciones laborales en el sector público implica el abandono de la autorregulación estatal de la relación de empleo público y su reemplazo por “una mayor democratización del vínculo laboral entre los agentes estatales y el propio Estado”. Estas características en términos generales compartidas, en el ámbito universitario adquieren otra dimensión ya que el cogobierno universitario, su funcionamiento y estructura relativizan estas afirmaciones y vienen a darle contexto distinto a las relaciones entre los docentes y la universidad.. Si ponemos el acento en las relaciones de poder, al analizar la relación entre la universidad, como patronal y su vínculo con el sector trabajador docente nos encontramos con algunas particularidades que ponen en tela de juicio aquella afirmación que nos muestran al sector docente como el sector más débil de la relación docente-universidad. La particularidad está dada por el hecho que dentro de las universidades el poder legítimo es ejercicio por los órganos de gobierno, tanto unipersonal como colectivos, cuyos integrantes son elegidos de manera democrática por los propios estamentos que la integran. En una rápida mirada de los órganos de gobierno podemos apreciar que los órganos unipersonales (Decanato y Rectorado) sólo un docente es quien lo puede ocupar; en tanto que los órganos colegiados (Concejos Directivos, Superior y Asamblea) por su estructura, composición y funcionamiento aseguran el gobierno y control al estamento docente. Como puede apreciarse por un lado el poder dentro de la parte más fuerte es ejercido por la parte más débil de la relación laboral y por otro, la regulación de la vida universitaria es definida democráticamente con la participación de todos los actores universitarios.

A través de sus 75 artículos, el CCT establece un conjunto de derechos que deben ser reconocidos y garantizados por las universidades, mientras que algunos temas quedan pendientes de regulación en el ámbito de paritarias locales dentro de cada universidad. Las categorías docentes reconocidas son profesor titular, profesor asociado, profesor adjunto, jefe de trabajos prácticos o profesor jefe de trabajos prácticos y ayudante o profesor ayudante; se omitió la figura de los ayudantes alumnos o ayudantes de segunda. Las funciones de los docentes están asociadas tanto a la categoría como a la dedicación, que puede ser exclusiva, semiexclusiva o simple. Cada docente, cualquiera sea la categoría o la dedicación de su cargo, puede revestir carácter de regular, interino o suplente según haya mediado o no el mecanismo de concurso público de antecedentes y prueba de oposición. Con el fin de garantizar la estabilidad laboral, en el artículo 73 (cláusula transitoria) se establece la regularización de los cargos interinos que, a la firma del CCT, revistan una antigüedad de cinco años o más. Hasta tanto ello



no ocurra, las autoridades universitarias quedan imposibilitadas de modificar la situación del docente en su detrimento. Esto significa que hasta que no se instrumente el mecanismo de regularización de su cargo, ningún docente podrá ser despedido. El inconveniente de este artículo reside en que la definición del mecanismo será determinado por una “Comisión Negociadora de Nivel Particular” sin mencionar las características de la misma. El CCT establece que el ingreso a la carrera docente es por concurso público y abierto de antecedentes y oposición, y permite la participación de veedores gremiales. La permanencia en el cargo queda sujeta a un mecanismo de evaluación periódica cada cuatro años o más, que será establecido en cada universidad. Esto último significa una debilidad de la negociación colectiva nacional dejando en manos de las relaciones de fuerzas en cada institución la capacidad de generar mecanismos que garanticen la estabilidad laboral.

Precisamente, y como corolario de todo lo que venimos desarrollando en este trabajo, uno de los aspectos más controvertidos es el modo de interpretar la carrera docente, ya que previo a la homologación del CCT existía una gran heterogeneidad de mecanismos para instrumentarla y en muchos casos no existía como concepto en los estatutos y normas complementarias.

En la carrera docente se pone en juego no solo la estabilidad laboral sino también los mecanismos de promoción de categoría, dando lugar a un debate complejo en torno al papel de la estructura de cátedra (que hoy predomina en el sistema universitario nacional) y su articulación con la planificación académica y las aspiraciones de los docentes a progresar profesionalmente con una remuneración acorde. En este aspecto, el CCT plantea que la promoción es por concurso o por algún mecanismo que establezca la universidad que sea más favorable al docente. Y contempla un conjunto de situaciones especiales en las cuales la cobertura de vacantes se efectuará a partir de la promoción transitoria de un docente de la categoría inmediatamente inferior.

Notas finales

Las consideraciones desarrolladas en este trabajo así como los datos comparativos presentados muestran enormes contradicciones respecto de las transformaciones que han tenido lugar en las últimas décadas y su impacto sobre el trabajo y las condiciones de trabajo de los docentes-investigadores de nuestras universidades nacionales.

Se abren así diversas líneas tanto conceptuales como de indagación y análisis. En primer lugar, destacamos que los cambios producidos en torno al trabajo y las problemáticas que se registran, obstaculizan el desarrollo de una carrera académica



medianamente previsible y estableen el contexto de un “mercado de trabajo” académico restrictivo y segmentado. Hemos observado, por ejemplo, que comparativamente a otros países latinoamericanos, resultan muy bajos los niveles de dedicación exclusiva como también los de docentes concursados. Inversamente, siguen predominando los cargos con dedicación simple e interinos, lo que indica un bajo nivel de profesionalización y una profunda problemática respecto de la estabilidad laboral.

En segundo lugar, el nuevo escenario que impuso la sanción del Convenio Colectivo de Trabajo para los docentes de las universidades nacionales, pone en tensión dos ramas del derecho: la del Derecho Laboral (incluyendo en él el Derecho Colectivo y el de la Seguridad Social) y la del Derecho Administrativo; y dentro de estas tensiones normativas es el concepto mismo de autonomía universitaria el que sufre los “embates jurídicos” que supone la implementación práctica del CCT.

En tercer lugar, las características de la LES y las del CCT suman, a todas las demás complejidades de nuestro sistema de Educación Superior, múltiples prescripciones y exigencias que interpelan a las figuras identitarias tradicionales, como el sistema de concursos y a los organismos que tradicionalmente intervinieron con autonomía en las regulaciones académicas.

Finalmente, consideramos también necesario poner en debate las conceptualizaciones respecto de la profesión académica ya que las normativas vigentes han ido construyendo diferentes modelos que conviven en nuestra cotidianeidad laboral, y generando enormes disparidades en lo que refiere a las condiciones de trabajo.

Notas

1 Presentamos los primeros avances de nuestra investigación en curso en el marco del Programa de Doctorado de la Facultad de Ciencias Sociales. La misma se aboca a la reconstrucción y análisis de la organización y los procesos de trabajo de los docentes-investigadores en las últimas tres décadas y media en diferentes unidades académicas públicas de Argentina. El encuadre teórico elaborado ensaya la articulación entre tres niveles de análisis: a) los procesos de constitución de una profesión académica en Argentina; b) las políticas públicas para la universidad pública y c) la universidad como institución regulada por un complejo entramado normativo-legal.

2 La reforma de los años 90 inscripta en las tendencias internacionales de búsqueda de la eficiencia, la evaluación y la diversificación del presupuesto, modificó el trabajo académico, sus mecanismos de socialización y sus prácticas. Las políticas aplicadas al sector universitario llevaron implícito un modelo de profesión académica del primer



mundo, caracterizado por un alto nivel de educación de posgrado y la exigencia de desarrollar tareas docentes y de investigación. Se fue instaurando así a las credenciales de posgrado y la productividad de investigación como mecanismos de jerarquización y de distribución de prestigio académico, introduciéndose diferentes incentivos y regulaciones que fueron conformando un modelo de trabajo académico que hasta entonces sólo se limitaba a algunas disciplinas específicas. El desarrollo del posgrado recibió un fuerte impulso, junto con el establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación, un régimen de incentivos a la investigación orientado a la figura de docente-investigador y otras medidas basadas en la posibilidad de acceso a fondos competitivos.

3 Una de las modalidades de evaluación desarrollada por la CONEAU es la evaluación institucional, cuyo propósito central es el mejoramiento y/o aseguramiento de la calidad de la educación. Este proceso consta de dos etapas, la primera refiere a un proceso de autoevaluación desarrollado por la propia institución universitaria, y la segunda, remite a un proceso de evaluación externa realizado por pares evaluadores externos a la universidad evaluada. El proceso culmina con la elaboración de un informe de evaluación externa que publica la CONEAU y que incluye una serie de recomendaciones sobre las dimensiones de Gestión y Gobierno; Docencia (Gestión Académica); Investigación Desarrollo y Creación Artística; Extensión, Producción de Tecnología y Transferencia (Mulle, 2018)

4 La normativa del PROINCE establece que la categorización se basa en un sistema en el cual los pares evaluadores califican la producción y circulación del conocimiento producido por los docentes, poniendo en juego la calidad científica. Sin embargo, en este programa como en cualquier sistema de evaluación, no existe un consenso interdisciplinario sobre lo que significa la calidad y cómo se alcanza; por el contrario, las disciplinas y las instituciones tienen especificidades y sus miembros la definen de diferentes formas. De manera que, el criterio para evaluarla puede ser diferentemente ponderado y esto lo convierte en objeto de conflictos. Las propias instituciones generan una cultura evaluativa, construyendo criterios en los que los agentes comienzan a creer y aplicar en el desarrollo de sus trayectorias académicas; es decir, adquieren carácter normativo, orientan las prácticas de los agentes y promueven ciertas decisiones estratégicas, en detrimento de otras, sobre qué priorizar. En el caso del Conicet, por ejemplo, la cultura evaluativa es fuertemente heterónoma respecto del sistema académico mundial, es decir, -aunque en algunos casos ha sido permeable a presiones o reclamos disciplinarios específicos- se nutre de estándares y normas internacionales.



Bibliografía

Araujo, Sonia (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.

Buchbinder, Pablo y Marquina Mónica (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007*. Buenos Aires: UNGS

Buchbinder, Pablo (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

Claverie, Julieta (2012). "Proyección de carrera y condiciones de acceso y movilidad para los docentes de las universidades nacionales. Un estudio de caso en la UBA. Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo, vigencia y perspectiva de desarrollo en América Latina". Presentado en *II Congreso Nacional de Relaciones Laborales ACILTRHA / I Congreso Internacional de Integración Laboral Regional de América Latina UITEC*, Buenos Aires: ACILTRHA.

Chiroleu, Adriana, Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, IEC-CONADU.

De Sousa Santos, Boaventura (2014). *La universidad en el siglo XXI*. La Paz: CIDES-UMSA.

Gordon, Ariel (2013). "La configuración de las políticas de ciencia, tecnología y educación superior en Argentina y Brasil en perspectiva comparada". En Unzué, Martín y Emiliozzi, Sergio. *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*. Buenos Aires: Imago Mundi. 75-115.

CONADUH (2014). *Convenio Colectivo de Trabajo para los Docentes de las Universidades Nacionales*. Buenos Aires.

Fernández Lamarra, Norberto; Pérez Centeno, Cristian (2011). "La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada". En *Educação. Revista do Centro de Educação*, Vol. 36 N° 3 RS, Brasil: Universidade Federal de Santa Maria.

Fernández Lamarra, Norberto y Marquina, Mónica (2009) "Gobierno, gestión y participación docente en la universidad pública: un desafío pendiente". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras*, Universidad de Buenos Aires, N° 27, mayo, Buenos Aires.



Fernández Lamarra, Norberto y Marquina, Mónica (Comp.) (2012). *El futuro de la Profesión Académica. Desafíos para los países emergentes*. Buenos Aires: EDUNTREF.

García Guadilla, Carmen (2006). "Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones sobre el caso de América Latina". En Vessuri, Hebe (Comp), *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires: CLACSO/ UNESCO.

Marquina, Mónica y Yuni, José (2010). "Trayectorias Profesionales de grupos generacionales de académicos y contexto político en Argentina: Hacia una tipología". En: *International Conference on Personal Characteristics, Career Trajectories, Sense of Identity and Job Satisfaction, Changing Academic Profession (CAP)*. Mexico D. F.

Mollis, Marcela (2014). *Treinta años de democracia en Argentina: revisitando las reformas del campo universitario*. Buenos Aires: CLACSO.

Mulle, Verónica (2018). "La carrera académica y la gestión de las evaluaciones periódicas de desempeño docente en las Universidades Nacionales de la Argentina: un análisis a partir de las evaluaciones institucionales externas". *RAES*, Vol. 10 N°17. 27-40.

Pérez Centeno, Cristian (2017). "El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas". En *Revista Integración y conocimiento*, Vol.6 N°2. 226.255

Pérez Centeno, Cristian y Aiello, Martín (2010). "La identidad de los académicos argentinos. Perspectiva internacional y comparada". En: Seminario Internacional "*The Changing Academic Profession International Conference on Personal Characteristics, Career Trajectories, Sense of Identity/Commitment and Job Satisfaction of Academics*", México

Prati, Marcelo (2003). *El impacto del Programa de Incentivos a partir de las percepciones de los académicos*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://bit.ly/2S82fCM>.

Romo, Rosa (2015). "Financiamiento, acreditación e impacto de las políticas universitarias". En Lago Martínez, Silvia y Correa, Néstor (Comps.) *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el caribe en el siglo XXI*. Buenos Aires: Teseo.



Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura (2011). "Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. En *Revista Innovación Educativa*, Vol.11 N°57.

Vacarezza, Leonardo (2009). "Autonomía universitaria, reformas, y transformación social". En *Revista Pensamiento Universitario*, Año12 N°12.



Ideas para la Reforma Universitaria del Siglo XXI: Hacia el programa político de lucha hegemónica

José Fidel Sánchez Juárez
María Eugenia Martínez de Ita

Resumen

Esta investigación va dirigida a los universitarios que se hayan planteado que su quehacer cotidiano en sus respectivas escuelas sea de provecho siempre para toda la sociedad.

Tiene por objetivo general nutrir la discusión sobre el ser y composición de nuestras universidades públicas latinoamericanas.

Al mismo tiempo que aspira a nutrir a la discusión y debate para desnaturalizar / desfetichizar la composición de la realidad universitaria latinoamericana, analizar y explicar la composición de todos los componentes de las universidades públicas latinoamericanas, reflexionar sobre la práctica política universitaria en los espacios académicos y nutrir la práctica científica como imprescindible para la transformación del mundo.

Responderemos las preguntas:

A nivel universitario ¿Cómo se hizo hegemónico el proyecto pedagógico neoliberal en las universidades públicas de América Latina?, ¿Cómo se desenvuelven las pedagogías contrahegemónicas del movimiento social dentro de la hegemonía pedagógica neoliberal?, ¿Qué cualidades debe construir en sí mismo el proyecto pedagógico del movimiento social si aspira a ser hegemónico?

A nivel de viabilidad/lucha política de la propuesta que dispute la hegemonía universitaria a los neoliberales ¿Qué proyecto hegemónico de universidad construir?, ¿Cómo construir la hegemonía que reivindique la función de la universidad en la sociedad que no sea la crisis y sí la afirmación de la sociedad?, ¿Qué discusiones teóricas se deben dar para construir realmente en el seno del movimiento el proyecto pedagógico hegemónico que estamos construyendo?, ¿Cómo construir la congruencia entre academia, política y pedagogía en el proyecto contrahegemónico de lucha por la hegemonía que estamos construyendo?"

Palabras clave

Universidad Pública Latinoamericana, reforma universitaria, Siglo XIX.



“Sergipe, nordeste del Brasil: Paulo Freire inicia una nueva jornada de trabajo con un grupo de campesinos]

muy pobres, que se están alfabetizando.

—¿Cómo estás, João?

João calla. Estruja su sombrero. Largo silencio, y por fin dice:

—No pude dormir. Toda la noche sin pegar los ojos.

Más palabras no le salen de la boca, hasta que murmura:

—Ayer yo escribí mi nombre por primera vez”

(Galeano, 2012)

1. Las universidades públicas nuestras

Las universidades públicas son las universidades de nuestros padres, por la que cursaron para salir de los deciles sociales más bajos para insertarse en los deciles medios. Pero más aún, fueron las escuelas que dotaron de dignidad de ser profesionistas y ganarse la vida a familias enteras, generaciones y países. Para América Latina la universidad fue y de alguna manera aún es la posibilidad de dignificación.

Es entonces inmediatamente el futuro de nuestros abuelos y nuestro pasado. Son las instituciones fundantes de toda una generación de la sociedad¹ que fundó al País, todos los sueños más puros de nuestros abuelos y bisabuelos pobres, nuestro pasado en el presente de nuestros padres, es decir que todos los posibles proyectos de país que para bien o para mal han tenido legítimos intereses de bienestar, han pasado por las universidades públicas.

Las universidades públicas latinoamericanas son obra de los pueblos que con esfuerzo y sacrificio donan la materialidad necesaria, luego se enfrentan a las fuerzas caciquiles para fundar también los planes de estudios necesarios por el país. Las universidades públicas latinoamericanas nunca fueron iniciativa privada, siempre han sido concreciones de procesos del Pueblo. Históricamente la universidad nos pertenece, nosotros la pagamos, la soñamos, le damos vida. La hegemonía que hoy tienen los neoliberales sobre ella constituye una larga noche de la infamia en que nos domina la usurpación.

Han fundado al país con sus intelectuales cotidianos responsables del más alto nivel científico, técnico y tecnológico. ¿Qué nivel de preguntas nos haremos como sociedad sobre nuestro modo de producir la vida? Funda también nuestro social modo productivo especializado y sus reflexiones. ¿Seremos capaces de ser implacables en la producción, pero humildes en la duda, la crítica y la reflexión? La universidad pública tiene la palabra



para responder. La universidad es el espacio de pensamiento crítico-reflexivo de nuestra labor práctica. Problematizar sobre la existencia de la Universidad es problematizar sobre la base sólida de la existencia de la reflexión crítica. Defender entonces la existencia de la Universidad Pública es defender el (poder) pensar nuestra propia actividad cotidiana a nivel de proyecto de país.

Quienes quieren asesinar la universidad pública son los sujetos que se dan vida con la

irreflexión de la práctica real, con la ignorancia, con la falta de crítica. Los amos de los países iletrados que se hacen ricos haciendo firmar papeles en blanco a los que no saben leer. La

disputa empieza entonces cuando se busca solución real a la contradicción de ¿Quiénes orientan la actividad práctica cotidiana? ¿Para el funcionamiento total de la práctica cotidiana como proyecto de país es necesaria la reflexión o la no reflexión? Creo que hoy que el país está sumido en una crisis que es nuestro mutuo asesinato como mexicanos, es más necesaria que nunca la reflexión de nuestras actividades es más necesaria que nunca la universidad pública, universidad que al igual que el sistema neoliberal que la funda están en peligro de muerte. Rescatemos la universidad para rescatarnos como país y como humanidad.

Nuestro movimiento de reforma universitaria debe ser un movimiento de dar vida a lo que da vida a la humanidad, la esencia más profunda de nuestro movimiento es entonces la vida de la humanidad global. Nuestro movimiento debe ser claramente un movimiento ético. Los sujetos del movimiento deben dominar la ética a nivel de práctica y a nivel de teoría, a nivel de congruencia, a nivel emocional, a nivel filosófico.

La historia de las universidades públicas es la historia de la lucha de clases, flujos hegemónicos y contrahegemónicos en que las clases dominantes y dominadas a nivel social cambian de poder dentro de la universidad de forma abrupta o gradual, la rueda de la historia corre más libremente al interior de las universidades. Por lo que al ser historia es que es importante concebirnos como seres de transición, resultado de toda la carga de lo ya hecho situados frente a todo lo posible. Somos pasado, actualidad y posibilidad. Todo junto y cada uno a la vez que debemos tener bien claros para no caer en las confusiones de vernos como lo que no somos ya que eso tiene muchísimas implicaciones políticas reales, podemos pensarnos sólo como pasado, sólo como presente o sólo como futuro. Es muy común dentro de nuestros movimientos mirarnos a nosotros mismos como copia calcada de los momentos más victoriosos del movimiento



universitario de los 60's o 70's, mirarnos con las mismas consignas, las mismas estructuras, el mismo enemigo. Podemos vernos también como eternos y pensar que el poco o mucho poder que tenemos nunca lo vamos a perder y ver también el poder de los poderosos como eterno. O podemos también pensar que podemos no dar resultado hoy, que podemos no avanzar hoy, porque ya será mañana que gire la rueda a nuestro favor que por fin podremos hacer algo. Qué confusión sembramos sobre nuestra propia actividad al aceptar que somos históricos pero concebimos como pero no comprender a profundidad lo que esto significa.

2. Actualidad de nuestro ser

Es el momento de definir nuestro proyecto, discusión que en muchísimos casos de la historia del movimiento se ha dado de manera superflua o no se da. En muchos casos nuestro proyecto se define automáticamente en oposición al proyecto del enemigo, concibiéndonos a nosotros erróneamente ya que sólo seríamos aciertos de los errores del enemigo. Nuestros aciertos dependen de los errores de nuestro enemigo, nos pensamos como el reflejo de un espejo. Bajo este planteamiento nos mutilamos nosotros mismos de nuestra capacidad creadora, dependiendo nuestro desarrollo de la muerte del otro. Se trata pues de recuperar la iniciativa para crear, creándonos en el proceso. El proceso de reforma de nuestro movimiento debe ser un proceso original desde la chispa originaria.

En términos ontológicos² nuestro proyecto para ser ético sólo puede crearse originariamente en su aspiración de sí mismo y su relación con el proyecto de modo de producción de la vida de la comunidad y luego confrontarse con el proyecto de producción de vida del enemigo, o en otras palabras primero debe quedar definido originariamente el ser de nuestro proyecto para ahora sí poderlo confrontar con el ser del proyecto enemigo.

Es cierto que la esencia ética de nuestro proyecto es ya una respuesta ética al proyecto ético del enemigo, pero el que el sistema de muerte nos obligue a preparar una respuesta no significa que automáticamente nuestra respuesta de vida sea viable sólo cuando existe la muerte, nuestro proyecto de vida no puede morir al morir el sistema de muerte, sino al contrario debe por fin desarrollar sus fuerzas y potencias reales. Antes de tener conciencia antagonista destructiva, se debe tener conciencia afirmativa de la vida. No es un proyecto sólo anti muerte, es un proyecto sobre todo de vida.

Ser del proyecto total de liberación

El ser de nuestro proyecto de RU es un parte del proyecto de liberación total, fundado



en todas las dimensiones de la vida social. Sin que ahondemos en esa discusión, apuntemos que liberarnos es regresar las fuerzas del humano al humano mismo, y hacer que todos se afirmen. Que los objetos estén al servicio de la afirmación humana, no de su negación. Y ya que, la relación de objetos con sujetos es esencialmente relación sujeto con sujeto, no debemos entonces olvidar que la esencia de la liberación es que no existan nunca más relaciones donde la afirmación de un sujeto sea la negación del otro. Liberarnos de los sujetos y objetos opresores, al que damos el poder de dominarnos. Liberar es que la afirmación de un individuo sea la afirmación de la Comunidad y viceversa.

La ontología de los objetos fetichizados, la ontología de la dominación que es hegemónica mundial en la actualidad, hace que los objetos se totalicen en sí mismos dominando la voluntad del objeto y apareciendo como si no necesitaran del ser humano para tener vida. Por ejemplo la religión, el futbol, el celular, la televisión etc. Ya constituidos los fetiches, las clases que dominan a esos fetiches dominarán a los sujetos dominados, como el flautista de Hamelin. El fetiche es necesario en tanto un grupo pueda utilizarlo en su favor, convenciendo a los demás que ese objeto es favorable para todos. La fetichización empodera a algunos grupos y desempodera a otros.

La tarea en este nivel esencial de análisis es transformar el actual bloque histórico de dominación por un bloque histórico de liberación

El Ser del Movimiento de Reforma Universitaria es entonces primero, el ser de la dimensión educativa de la ontología de liberación. Ser de la educación de la liberación: Conocimiento existente con que el educador concientiza al educando sobre la importancia de crear conocimiento para su proceso de liberación.

Fundamentos de la educación de liberación como Totalidad

Fundamento material

Es concebir el conocimiento como materia histórica.

- Es la acumulación de todo el conocimiento existente para crear nuevo conocimiento que al objetivarse pasa a ser parte del conocimiento existente acumulado.
- Es el conocimiento como trabajo muerto sobre y con el que se ejerce la actividad viva de conocer produciendo más conocimiento.
- Es concebir a todo el conocimiento objeto que al ser concebido crea al sujeto creador de objetos.



- Objetos con los que el educador ejerce su actividad de educar para educarse.

Fundamento práctico – político

Tiene dos direcciones fundamentales

- Horizontal: Toda la comunidad sabe y decide por los horizontes más lejanos, diseña y planifica sus utopías diseñando a su vez lo más urgente y cotidiano para llegar a ellos. La comunidad es origen y horizonte de los planes. Después crea a las instituciones necesarias para que se cumplen los planes, entre los que nombra a los sujetos encargados de las tareas institucionales.
- Vertical: Es por las instituciones y todos los cargos nombrados por la comunidad la ejecución irrestricta y lo más inflexible posible de las tareas que la comunidad les ha encomendado.

Fundamento Práctico – pedagógico

El educador enseña irrestrictamente el ser de la ontología al educando que es sujeto del no ser ontológico en proceso de serlo. El educando debe concientizarse lo más posible de los conocimientos ya existentes del ser, para luego dudarlos, tensarlos, romperlos, criticarlos, etc., para oponer eso que aprendió sobre el ser con lo que él considera que realmente es ahora el ser. Educador y educando sin anular diferencias se identifican en el proceso de conocimiento del ser que ya ha cambiado con respecto al ser que originalmente se enseñó. Enseñar es un acto nuevo cuando ya no se enseña el viejo conocimiento del viejo ser sino el nuevo conocimiento sobre el nuevo ser. “[...] En sus términos más generales podemos establecer que el conocimiento consiste en la unidad de lo real y lo racional, esta unidad no es permanente ni constante; es un momento del conocimiento. Es aquí cuando hace su aparición la crítica.” (Revueltas, 1978)

Fundamento ideal

Funciona como tendencia que impulsa todo hacia una dirección. Hacia la función productiva social, ya que tanto conocimiento es para que un día produzcan una dimensión específica de la totalidad.

3. Hacia la viabilidad del Programa de Reforma Universitaria

Ya que está constituida la esencia de la totalidad de nuestro proyecto debemos delinearlas en identidad con la esencia de la hegemonía total. ¿Qué fundamentos debe tener el proyecto de RU para que embone con el proyecto total de sociedad al mismo tiempo de fundarla con su contenido? ¿Qué cualidades debe tener nuestro proyecto



para que sea real en un contexto real?

Fundamentos del programa de Reforma Universitaria

Nuestro proyecto debe ser de aspiración hegemónica

En sentido de extensión, la aspiración hegemónica nos debe llevar a construir nuestro proyecto desde el ser / origen con las cualidades necesarias para que se extienda fuera de sí, esta extensión es vital ya que al integrar también los distintos se actualiza, rejuvenece. Subrayemos que esto exige combatir toda idea que nos encierre en nosotros mismos sintiéndonos autosuficientes, fetichizándonos en nuestra propia superioridad de las reglas que nosotros inventamos, encerrarnos en nosotros mismos nos lleva al envejecimiento y la muerte, abrimos al rejuvenecimiento y a revivir. La aspiración hegemónica como identidad con lo otro que no deja de ser otro es una necesidad vital del proyecto.

En sentido de poder, la aspiración hegemónica debe llevarnos a pensar siempre en las tomas de las posiciones políticas comunitarias de dirección estratégica, toda acción dentro del plan debe significar un paso de acercamiento hacia la toma del poder político, pero no puede limitarse a eso. Debe ser el proyecto y no las personas en sí las que gobiernen, de forma que si perdemos posiciones políticas como personas el movimiento hegemónico exista, la aspiración hegemónica del poder político es vital para que deje de ser un proyecto de unos cuántos y sea un proyecto histórico real.

En sentido de subsunción, la aspiración hegemónica se ejerce aún sin ser hegemonía, es decir que siendo contrahegemónicos de una hegemonía capitalista en crisis se trata de que ellos siendo hegemonía ejerzan la pérdida de ella, nosotros siendo contrahegemónicos por el contrario cada actividad acumula consenso. En esta acumulación se trata de extender nuestra actividad a sujetos políticos distintos de nosotros, pero no sólo identificarnos con ellos sino identificarnos en el sentido ético de nuestro proyecto sumándolos a nuestra aspiración de poder de nuestro proyecto.

El proyecto debe ser total

Debemos concebir el proyecto de Reforma Universitaria como la disputa de una especificidad de todo el mundo que queremos cambiar. El hecho de que nos fijemos las metas dentro de límites bien delineados y específicos no debe llevarnos a confundirnos y creer que el mundo es la universidad. No queremos cambiar la universidad sólo porque sí, sino por la importancia estratégica que tiene en el proyecto nacional y mundial de cualquier sistema que aspire a la hegemonía. Nuestro proyecto de RU debe ser la



expresión específica de todo el cambio del mundo que queremos promover.

(Nuestro movimiento) como reacción contra un sistema opresivo y enajenante unificado a escala planetaria [...] (Esta) unidad opresiva tiene su común denominador en la energía nuclear, hasta ahora sólo destinada fundamentalmente a fines bélicos. Los Estados nucleares constituyen –si lo vemos con la amplitud histórica necesaria- un solo y único Súper-Estado, sin que importen aquí las contradicciones entre uno y otro de ellos. En el supuesto de una guerra termonuclear, las cenizas que queden carecerán en absoluto de un contenido político o de clase y aún de un contenido histórico. No serán cenizas imperialistas o soviéticas, burguesas o proletarias: simplemente cenizas del siglo XX o XXI. En esto radica la naturaleza de la unidad opresiva del mundo contemporáneo, y tanto se le da al mundo (la composición de) tal unidad en la opresión.

Esta unidad opresiva necesita sus moldes básicos de “Educación”.

“Los Estados nucleares –el Súper-Estado nuclear planetario- necesitan, ante todo, de lo útil y de lo eficaz y por eso mismo consumible (e igual que desechable) en una sola dirección: la necesidad del Estado. [...] En este contexto están unificados todos los poderes nucleares [...]”.(Revueltas, 1978)

“El concepto más general sería: la Universidad como una ciencia colectiva, histórica, de su país y de su tiempo, o sea, una conciencia universal que se expresa en el saber y en el saberse.”. (Revueltas, 1978)

“[...] Lo primero, pues de que arranca la reforma universitaria, es la autoconciencia de Universidad. O sea, autoconocerse la Universidad dentro de este contexto catastrófico. Entiéndase que aquí se habla de una totalidad de la conciencia, no de sus parcialidades como “conciencia nacional” o “conciencia de clase”. Se trata de un autosaberse universal, de una universalidad de la conciencia [...]”.(Revueltas, 1978)

“El saber no debe tomarse como una parcialidad, es decir, desde un punto de vista unilateral, sino el saber como totalidad, necesidad humana universal [...]”(Revueltas, 1978)

La dimensión de la hegemonía que vamos a transformar es la dimensión educativa

La universidad trabaja con el pensamiento de la hegemonía, para irrumpir en la hegemonía total nuestro proyecto hegemónico universitario debe ser un proyecto ético del pensamiento, más exactamente del proceso social de creación del pensamiento que es la Educación. La esencia de nuestro proyecto de RU debe ser un proyecto de educación.

Es necesario subrayar y reivindicar el lugar esencial de este aspecto porque en muchos



proyectos al olvidarse se generan fuerzas políticas potentes que, aunque se apropian de las estructuras de gobierno son incapaces de transformar esencialmente el sistema en su dimensión educativa. ¿Para qué se toma el poder? Debemos tener bien claro nuestro proyecto educativo para tener bien respondernos a nosotros estos.

Precisamente la Autogestión implica la libertad máxima de la conciencia, su ejercicio múltiple la más amplia e irrestricta concurrencia de corrientes doctrinarias, ideológicas, políticas y teóricas, situadas en la posición de un antidogmatismo radical. Esto es, la autogestión parte del principio de una democracia cognoscitiva en que el conocimiento constituye un debate, una impugnación, un repaso (una vuelta a pasar) de sus procesos: su recreación constante. [...] De este concepto teórico de la autogestión se deriva también su propia praxis, tanto a nivel de las disciplinas humanísticas como de las disciplinas técnicas, al mismo tiempo que el conocimiento crítico, activo, revolucionador de la sociedad. (Revueltas, 1978)

Debe ser viable

Toda posibilidad del plan debe ser contemplada y valorada por su realizabilidad, así toda aspiración concreta es una aspiración real porque está haciéndose ya. Esta cualidad exige que el proyecto de RU se conciba siempre como un plan estratégico en el que se avanza, se retrocede, se equivoca y se aprende, el plan estratégico de realizar la RU. Esto es importante porque el olvido de este carácter en muchos movimientos hace que en vez de planes estratégicos realizándose, se elaboran sólo listados de demandas abstractas y/o exigencias obligatorias que aunque “suenen bien” y sean “obvias” no tienen ninguna expresión práctica real.

La histórica universidad pública latinoamericana desde el ser de liberación

Ya definido el tamaño hegemónico del proyecto de RU, debemos definir ahora los fundamentos con que el proyecto de sociedad ha dotado de contenido a la universidad pública latinoamericana. ¿Con lo que la sociedad ha fundado la universidad qué debemos hacer? Se trata de refundar los fundamentos.

Autonomía

Debemos hacer respetar el artículo 3º de la constitución porque es un logro del movimiento universitario de los 70s que a letra dice:

Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre



examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere;(CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN, 2017)

Pero debe ser más, debemos superarlo en el sentido de lo que José Revueltas llama la Autogestión Universitaria AU:

La Autogestión Universitaria es, ante todo y esencialmente, una toma de conciencia. Esto debe asumirse como el hecho teórico-práctico de que el conjunto de aquello que constituye la educación superior (centros educativos, estudiantes y maestros, planes de estudio y actividad académica) han de considerarse como el ejercicio de la conciencia colectiva en acción. Conciencia colectiva, significa todo lo contrario de uniformidad o regimentación de la conciencia.(Revueltas, 1978)

La autonomía no consiste solamente en la intangibilidad de la Universidad. Es esto, pero debe ser algo más aún: libertad de cuestionamiento, libertad de enfrentamiento crítico con la sociedad y sus instituciones [...]. La libertad de cátedra no consiste en ofrecer al estudiante un cierto número de opciones para “que las tome o deje” como en cualquier mercado de baratijas. La libertad de cátedra deberá superarse –elevarse más, convertirse en más libre- a través de la participación del estudiante en el proceso educativo como re-creación constante del conocimiento. Esto plantea, de inmediato un cambio radical de métodos. (Revueltas, 1978)

La realización de esta función social objetiva desde la conciencia crítica es la autogestión Universitaria. La AU nace cuando los Universitarios mismos se dan cuenta que la Universidad se realizará sólo con su labor, esta apropiación de su práctica y conciencia, este hacerse

conscientes de su propia práctica creadora. Así definir qué conciencia se quiere formar en las universidades y para qué para (además de todo lo técnico administrativo que esto conlleva), es gestionar la práctica académica siendo autoconsciente de que es su propia práctica cotidiana.

La autogestión es el proceso de la conciencia en que la Universidad como sujeto solo existe como comunidad universitaria que se hacen conscientes de que son ellos quienes



hacen la Universidad y por tanto los únicos que pueden cambiar el sentido de toda ella. Hacerse conscientes de ello, es apropiarse de la producción y reproducción del sí mismo.

Realizar en la realidad todo lo anterior dentro de un sistema donde la producción y reproducción del sujeto le son ajenas y extrañas, el acto de apropiación es un acto de subversión. Toda actividad universitaria autogestiva en sociedades enajenantes, son actividades subversivas transformadoras radicales, revolucionarias, liberadoras.

De tal forma el papel liberador de las Universidades no radica en su papel militante de partidos con objetivos externos, aunque estos no se excluyen necesariamente. El papel liberador de las Universidades radica en su nivel de autogestión, a más niveles autogestivos más capacidad Revolucionaria.

Se apropian los sujetos de sus fuerzas de producción y reproducción de sí mismos como ejercicio de su propia conciencia, de su propia determinación, de su propia voluntad, es decir; de su libertad. Para Revueltas la autogestión es un proyecto de realización y ejercicio de la Libertad, antagónico al proyecto de dominación y opresión social que es hegemónico en la actualidad y que se expresa académicamente.

Cualquier práctica social que sea en esencia apropiación de lo enajenado, será práctica de la libertad, será el ejercicio de la Liberación. Aquí radica la esencia radical de la propuesta de Revueltas.

Se hace la Revolución combatiendo al enemigo que se beneficia de los sujetos negados por el sistema, se combate al enemigo apropiándonos de nuestra vida cotidiana y nos apropiamos autogestionándonos. En términos de la relación Universidad – Sociedad, mediados por la autonomía: Es que liberamos la sociedad haciendo universidad pública autónoma.

Crítico

Siguiendo igualmente el sentido de la propuesta de José Revueltas, no dejamos de concebir nunca al sistema social como totalidad, al afirmarse produce su propia negación. Por tanto, negar lo que niega al sistema es afirmarlo y por el contrario afirmar la negación es negar al sistema. En estas leyes del movimiento del sistema total está inserta la Universidad como parte integrante, y sin poder eludir sus fuerzas, compartirán destino. Sin embargo, este destino conjunto tiene sus diferencias, que son para la AU la clave para cambiar el destino de la sociedad para bien de todos.

En esta relación Universidad – Sociedad en que actúan las fuerzas del movimiento,



éstas no deben ser separadas de quienes son su fuente, esta fuente es la voluntad organizada de los sujetos, Sujetos que organizados en grupos ejercen su voluntad sobre las leyes de funcionamiento objetivas de esta relación Universidad – Sociedad. Sobre estas fuerzas objetivas existen los sujetos que se benefician de la negación de la sociedad total y sus contrarios los que sufren con ésta. La conciencia que vela por afirmar a todos los sujetos de la sociedad, e Identificar a la negación para negarla y afirmar así al sistema es la conciencia crítica. Pero como la negatividad del sistema no existe por sí misma fuera del sistema, sino que es producto de este, la conciencia crítica critica al sistema vigente al señalar y proponer medidas para acabar con la negatividad del sistema. El sistema puede asumir la crítica de dos maneras principales; intentando resolverla asumiéndola, o contrariamente para no eliminarla en la realidad, elimine a los sujetos que la hacen.

Así, al ser las universidades el centro de reflexión de la práctica productiva cotidiana de la sociedad, la AU propone promover la conciencia crítica, para que sea de provecho para la humanidad.

Esta crítica no puede considerar ningún modelo de sociedad como terminado, perfecto sin negatividades, y mucho menos puede producir la crítica en beneficio de personalidades o grupos políticos específicos. El pensamiento crítico Universitario debe estar comprometido con la humanidad y la verdad. Asumir el pensamiento crítico es asumirlo como una práctica cotidiana del quehacer Universitario, Por tanto la Universidad debe plantear todos los mecanismos políticos, administrativos y técnicos a su interior para cumplir con este objetivo de lograr que la práctica cotidiana sea una crítica práctica de la sociedad total.

Es entonces cuando esta conciencia crítica hacia el sistema se vuelve una autoconciencia crítica para desempeñar su labor cotidiana. Toda función hacia fuera de sí, tiene su expresión hacia dentro de sí. La crítica deviene autocrítica, la conciencia deviene autoconsciencia y la gestión universitaria deviene autogestión.

La Universidad [...] no podrá existir, ni será un objeto real, sino únicamente como movimiento, como Universidad crítica y que se autocritica.(Revueltas, 1978)

Científico

Este es el debate viejo y necesario sobre el concepto de verdad que en todo momento debemos tener en tensión al interior de nuestro proyecto ¿Qué es la verdad para el proyecto de RU? ¿Por qué nuestro concepto de verdad está en disputa contra el concepto de verdad de los neoliberales? Para responder esta vez nos tomaremos los



aportes de Carlos Marx al debate.

La verdad tomada como validez de un conocimiento y:

[II] "El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente escolástico." (Marx, 1845)

Para Marx se trata de descubrir ante nosotros la realidad, concebirla en toda su existencia. La verdad no será nunca una verdad en sí, la descripción inerte del objeto. Sino que es la adecuación del objeto de estudio con el proyecto ético que lo funda, su viabilidad de uso y su esencia. La verdad es resultado de la práctica del proyecto ético. Es decir que para nuestro proyecto de RU, la verdad será la identidad del conocimiento (como resultado de una práctica) con el proyecto de liberación, se trata pues de que el conocimiento libere.

Toda producción de conocimiento en Marx es crítica en tanto analiza los objetos no por su materialidad en sí (como hacen los positivistas) sino como un todo fundado por su fuente creadora que es el proyecto ontológico del sujeto viviente. No se estudia al objeto en sí, sino al objeto expresión de relaciones sociales históricas específicas.

Comprendiendo al objeto como expresión de la actividad viva del sujeto, queda explicitado que a partir de ahí, todo devenir / desarrollo / desenvolvimiento del objeto de la totalidad es actividad viva. No bien todos los objetos son devenir de la actividad viva del proyecto ontológico, no dejan de ser nunca específicos y particulares uno del otro. Cada objeto tiene su propia lógica interna de desenvolvimiento. La ciencia trabaja la parte más rigurosa de la materialidad específica, haciéndose necesaria la técnica y la metodología de cada rama. Tiene por fin terminar de identificar y distinguir esa materialidad específica con el ser de la totalidad.

¿Para qué sirve conocer lo que existe? Ya lo hemos dicho, para liberar, para conocerse a sí mismo como sujeto real de existencia. Ciertamente quién cree producir otra cosa a lo que realmente produce vive creyéndose ser ese productor distinto al productor que realmente es. Cualquier albañil que se deja llevar por la apariencia de que produce ganancia se cree banquero, siendo realmente constructor de casas.

Al desfetichizar la realidad conociendo al objeto con la ciencia para la liberación desfetichizamos al objeto producido, desfetichizando al sujeto productor.



Podemos entonces responder desde esta posición práctica: ¿Qué ciencia es entonces la que Marx nos invita a construir? La que nos lleve a conocer la existencia real de lo que se estudia como producto de la humanidad, para conocernos realmente a nosotros mismos como sujetos reales productores.

Originaria / de raza

El proyecto de RU debe proponerse como horizonte llegar a las raíces de su comunidad para ser conscientes de todas las distinciones políticas, económicas y culturales que los distintos orígenes dentro de la comunidad universitaria han producido. Es decir que se trata de ser conscientes de las distinciones raciales que en la universidad como expresión del colonialismo latinoamericano existen. ¿Qué significa ser indígena y universitario? ¿Qué significa ser indígena totonaco y universitario? ¿E indígena zoque y universitario? ¿Qué significa ser criollo? Etc.

Conscientes de las distinciones de razas al interior de las universidades se deben hacer planes para afirmar todos los orígenes afirmando al mismo tiempo la universidad como comunidad plural. El proyecto de RU es el proyecto que se nutre de todas las razas, naciones y culturas posibles y al mismo tiempo nutre a todas ellas.

De género

Toda actividad humana tiene dos cuerpos distintos originarios un mismo cuerpo humano con 2 géneros, actualmente se concibe todo con el molde del cuerpo masculino (Además de eurocéntrico y burgués) invisibilizándose toda la práctica del cuerpo femenino. Se trata de hacer de la universidad como espacio de práctica cotidiana un espacio de práctica de 2 géneros, además de hacer de la epistemología de todas las ciencias de la universidad epistemologías que analizan un mundo real venido de 2 géneros distintos.

Se trata también de hacernos conscientes de todas las distinciones de poder, económico y culturales que han producido estas distinciones de género ¿Qué significa ser mujer en una universidad pública latinoamericana? ¿Qué significa ser hombre en una universidad pública latinoamericana? Tenemos que responder cotidianamente.

Debe ser comunitario / Democrático

La hegemonía es la identidad de todo lo múltiple existente en el ejercicio de poder de un grupo. Por lo que es necesario tener claridad de los distintos momentos de la comunidad para no confundir ni suplantar posiciones. La comunidad social es la totalidad en la que está inserta la comunidad universitaria, a su vez los grupos políticos que aspiran a la hegemonía de la sociedad o la universidad son sujetos colectivos conscientes del poder



de la comunidad. Queda pues que la lucha activa de sujetos colectivos políticos es una expresión de la lucha comunitaria total. Subrayamos la confusión en la que han caído muchos proyectos de RU al pensarse la política total sólo como la política de los grupos en pugna o en pensar que las comunidades pasivas no pueden generar grupos políticos activos, entre otras confusiones que han hecho que la práctica de los grupos de la RU se piense separada y distinta de la vida comunitaria. Como si la comunidad viviera por su cuenta y a su ritmo propio en contraposición a los grupos políticos que habitan en otros.

La democracia pues, no es sólo el ponerse de acuerdo en una votación de los grupos políticos activos, debe ser más. Debe ser la práctica política cotidiana de toda la comunidad respetándose como otros. Democratizar es la confianza de todos los distintos políticamente pueden existir y ser libres.

Popular de la clase trabajadora

La realidad de dominación no basta que se produzca una vez, sino que a su vez debe producir las condiciones con las que se da a existir, al producirse produce también su reproducción. Es decir que es necesaria la actualización de lo ya existente. Producción y reproducción de la realidad sólo puede ser actividad práctica, trabajo. La actualización hegemónica es entonces actividad productiva de la hegemonía.

Los poderosos del mundo se constituyen como dominantes al apropiarse del trabajo ajeno y apropiarse así del sentido que produce ese trabajo, existen así los que dominan las condiciones de producción y reproducción del sentido del mundo y los que son dominados, estas son las clases, el lugar específico que como grupo social se ocupa en el producción y reproducción del mundo.

Recordemos que para que el trabajo exista como actividad debe existir como materialidad, como objeto. Y que el poder de un sujeto sobre los demás corresponde a la cantidad de trabajo ajeno que acumula, es decir que para ser más poderoso se debe negar la posibilidad a los productores de ser dueños de su trabajo. De esta dominación del trabajo es que se sustentan en esencia todas las dimensiones de la dominación total.

Así la condición esencial de la liberación total de la sociedad es la liberación del trabajo.

En la sociedad del K imperial, los trabajadores constituyen clases variadas, por lo que se trata de que el movimiento de liberación sea un movimiento ético de las clases trabajadoras colonizadas.

Nosotros como grupo, para tener bien claras las aspiraciones de nuestro proyecto de RU debemos tener muy claro el lugar objetivo que ocupamos actualmente en el sistema



total. ¿Qué características debe tener el proyecto de RU para que nos beneficie, es decir para que nos haga los sujetos que queremos ser? Para responder quiénes queremos ser es necesario saber quiénes somos ya. Asumirnos como sujetos producto de la historia es hacernos conscientes de lo que ya somos. Es dejar de ser clase en sí para ser clase para sí. Se trata de asumir el lugar económico, político y cultural que ocupamos en el sistema.

De tal forma que nuestro grupo político que enarbole el proyecto de RU específico sepa a qué intereses de qué clase social beneficia el proyecto.

Así ya podemos definir ¿Qué tipo de proyecto somos? En los elementos más esenciales. Burgués, pequeño burgués o trabajador. Y también nos da herramientas para las respuestas más complejas, dominante o dominado, imperialista o antiimperialista, neoliberal o comunista etc.

4. Confrontación hegemónica, programa político y lucha de clases

El sujeto realizador del proyecto de Reforma Universitaria: El reformador universitario, el Partido

Para que el proyecto de RU sea viable hay que hacerlo viable, la viabilidad es un asunto práctico entonces y por tanto un asunto de que el sujeto realizador exista. La tarea histórica de este nivel crear al sujeto histórico que sea capaz de realizar todos los planes estratégicos planteados. Si la Reforma necesita al Reformador se abre la pregunta de ¿De dónde saldrá el reformador en épocas donde son hegemonía los contra reformadores? De esta contradicción debe nacer el reformador, donde no existen reformadores y además se hace todo lo posible por asesinar cualquier parecido de reforma los reformadores sólo pueden existir a condición de ser originales, nuevos ¿Con qué molde crear lo que nunca ha existido?

La tarea es crear a quien no existe para que realice lo que no se ha realizado. Este sujeto político activo que ejerce su labor a nivel de hegemonía es el partido político. El partido que cumpla todas las condiciones ya enumeradas es un partido ético con el doble carácter en su actividad, se construye a sí mismo y destruye al enemigo, a veces al mismo tiempo a veces uno por uno.

Recordemos que el fundamento de la política es consenso que consecuentemente se objetiva en instituciones, por tanto la hegemonía política es el ejercicio del poder a través de sus instituciones para reproducirse a sí mismo. El partido político de la Reforma Universitaria debe trabajar en los dos sentidos, por un lado construir todo el consenso posible y objetivarlo (institucionalizarlo) lo más posible, y por otro destruir el consenso



del enemigo y destruir el control sobre los objetos (instituciones) desde las que ejerce su poder. Como no hay espacios vacíos ni compartidos el partido político de la RU y el partido político en el poder se disputan cotidianamente el consenso y las instituciones políticas.

Debe ser un partido especializado en las dos dimensiones esenciales de su actividad un partido que crea consenso e instituciones propias y destruye el consenso y las instituciones del enemigo. El consenso sólo puede ser obra de la educación, la eliminación del enemigo de los espacios que domina sólo puede ser obra del combate, la hegemonía es el desarrollo histórico de la relación contradictoria entre consenso y coerción, entre educación y violencia. El partido capaz de realizar la RU debe ser un partido educador y combatiente. En términos clásicos podríamos decir que es un partido de estilo Gramsciano y Leninista.

“Gramsci para crear una nueva ontología contrahegemónica en el seno de la hegemonía, Lenin para que ganemos los choques de las dos ontologías, es decir que vayamos quitándoles espacios al enemigo para ocuparlos nosotros, y luego de nuevo Gramsci para crear el consenso nuevo acorde a las nuevas posiciones tomadas” “El cielo no se toma por consenso, se toma por asalto” (Marx), pero el proyecto de asaltar el cielo sólo es producto del consenso.

Una vez trazado el proyecto viable urge constituir al sujeto capaz de hacerlo viable. “No basta que sea viable, hay que hacerlo viable”, el sujeto que haga el proyecto un proyecto hegemónico. Es sólo el sujeto/partido del tipo Leninista-Gramsciano.

Así el plan estará hecho a la medida de las aspiraciones y posibilidades de su campo. Deja de ser un plan ideal abstracto y pasa a ser un ideal utópico. El partido debe disputar toda la institución para Educar. Recordemos que se disputa el poder de educar. ¿Cómo se toma el poder de educar? Educando. El partido debe constituir poder político educando al mismo tiempo de crear poder de educar constituyendo poder político. [Esto es posible] porque el consenso es la fuente de todo poder político, y la fuente de todo consenso es una labor educativa.

Relación Comunidad – Partido: la contradicción sobre el sujeto de la historia

Problemática fundamental en la formación de cualquier tipo de proyecto de aspiración histórica, y es el no haberla solucionado que ha hecho que grandes voluntades terminen en grandes catástrofes o en grandes “nada”. Confundir, suplantar o anular comunidad por partido o partido por comunidad constituye un gran error histórico de grandes iniciativas históricas. Sólo quien ha sabido resolver las contradicciones de estos sujetos



históricos son quienes han realizado las revoluciones más profundas. En aportación a este debate afirmamos de manera muy general que:

1. La comunidad es la única protagonista de la historia, es la única realizadora de la hegemonía, nadie puede suplantarla o anularla.
2. El partido es la dimensión reflexiva, crítica y autocrítica de la conciencia de la comunidad. Subrayemos que esta conciencia no es conciencia ideal, sino conciencia sobre su práctica cotidiana. Significando por tanto la práctica más reflexiva, crítica y autocrítica de la comunidad.

Toda comunidad posee conciencia aún fetichizada, la comunidad siempre es consciente de algún modo de ser parte de un todo, por lo que la tarea de que la comunidad tome conciencia de que es fuente de todas las fuerzas históricas posibles, es una tarea de la conciencia misma, pero no de la conciencia fetichizada sino de la autoconciencia. El partido como dimensión específica (autoconciencia) de la conciencia tiene entonces como tarea la formación de la comunidad como fuente de la historia. Es el motor chiquito que moverá el motor grande(Castro Raúl:)

El partido es el sujeto con claridad, disciplina y autoridad que educa a la comunidad, proceso en el que el educador se educa con y por la comunidad, educación con la que continuará educando. La comunidad es la única que puede tomar el poder, el papel del partido es construir esa comunidad capaz.

Hacia el plan de lucha

El plan estratégico sólo puede y debe concebirse como las fases en tiempo y espacio del choque entre los proyectos ontológicos. Debemos constituir el plan estratégico como la constitución de la ontología que sólo puede nacer enfrentándose a otra.

La lucha es contra un proyecto global completo, no contra personas no sólo contra una parte “mala” del sistema, la lucha es entera contra la ontología del K imperial. Por lo que para estar a nivel de disputar la hegemonía debemos dar la batalla a nivel ontológico. No sólo vamos a quitarles el poder de la universidad, vamos a expulsarlos de la hegemonía del mundo. Una tarea histórica tan grande necesita un proyecto ontológico del tamaño de la tarea de la historia.

El objetivo general es el momento esencial de la hegemonía en el que se inserta el ser de nuestra ontología.

Los objetivos específicos son los momentos necesarios para constituir el objetivo



general.

La confrontación directa entre ontologías

Se trata de trabar en los puntos más esenciales de la crisis sistémica los puntos estratégicos de nuestro proyecto. Ahí donde va dejando de existir, es donde crecen nuestras flores. Son 4 los puntos donde hay condiciones de dar la disputa:

1. Grieta: Es una ruptura desde la esencia del sistema, en la que la hegemonía sigue existiendo pero se percibe ahora como algo “malo”. Espacio en que la negatividad del sistema se expresa.
2. Espacios externos en permanente resistencia: Es el espacio que estando dentro de sus planes nunca pudo tomar, teniendo sus dinámicas y tradiciones propias ajenas en oposición a la esencia de la hegemonía.
3. Espacios externos en permanente inexistencia: Espacios que nunca fueron considerados por la esencia de la hegemonía. Por lo que se constituyen con sus dinámicas y tradiciones propias tan variadas que van desde la oposición abierta a la esencia hegemónica hasta el clamar por el reconocimiento de ésta.
4. Espacios externos después de haber sido integrados: Espacios que ya dieron todo lo que tenían que dar a los planes de la esencia hegemónica y que ahora deshecha de sí. Después de explotar todos sus nutrientes los expulsa.

Todos estos espacios y territorios en los que la hegemonía del K Imperial ha dejado de mostrar sus aspectos positivos quedan a su deriva dándonos la oportunidad de mostrar el lado positivo de nuestra ontología que aspira a constituirse como hegemonía. Hay que confrontar sin miedo al enemigo y quitarle su espacio para fundarlo nosotros.

Cada vez que avanza la crisis del proyecto neoliberal la sociedad llora, se lamenta ¿Hasta cuándo los dominadores harán algo? Sin embargo, desde las organizaciones y el proyecto de RU debemos ver la crisis como un punto débil del enemigo y preguntarnos a nosotros con el ojo más crítico ¿Qué sucede? ¿Qué podríamos hacer?

Los Universitarios tienen dos opciones opuestas, sobrevivir como universitarios o perder su Universidad. El proyecto neoliberal es una apuesta a la segunda a través del desgaste, de vaciar las escuelas hasta el punto en que automáticamente estén desvanecidas.

Pero también busca la desaparición de la Universidad a través del desgaste en que los Universitarios crean que se esfuerzan por rescatarla. Y es que los neoliberales saben muy bien que cuando los Universitarios buscan rescatarla única y exclusivamente



como defensa de su fuente inmediata de empleo o de formación profesional ven como enemigo de su realización Universitaria al Universitario de a lado que consideran su competencia directa. Así conciben que defender su fuente de vida es defender la Universidad, para lo cual deben defenderse de otro universitario. Este es el carácter egoísta y utilitarista de este tipo de concepciones que constituyen al fratricidio como principio de los neoliberales para encarar la crisis, el pilar fundamental de su proyecto es el universitario individual que decide cotidianamente aceptar la propuesta de solución a la crisis de los neoliberales y apostarle al fratricidio.

Sin embargo, ante las mismas condiciones objetivas sistémicas, el cambio empieza cuando el mismo universitario individual, decide no apostarle al fratricidio. Ésta es la génesis de la ruptura hegemónica

¿Qué sucederá en las crisis hegemónicas? Ésta no debe ser una pregunta retórica sino una pregunta que detone la imaginación para la práctica porque debemos responder; en esa crisis hegemónica estará sucediendo nuestro proyecto de Reforma Universitaria.

El desatendimiento de la institucionalidad oficial, abre la posibilidad de que la Comunidad al ser negada por las políticas gubernamentales, busque alternativas de afirmación. Sobre la disyuntiva anterior bien pueden optar por la propuesta de los neoliberales que es el fratricidio, o por nuestro proyecto que es la fraternidad. Entendamos que la crisis del modelo neoliberal nutre la viabilidad de nuestro proyecto.

Así nuestras luchas, las tomas, los bloqueos, las marchas etc. Son la expresión negativa / destructiva de nuestro proyecto orgánico que es en esencia de afirmación / construcción. Lo que proponemos como programa debe transformarse en vida cotidiana de la Comunidad, consenso sobre las relaciones sociales de nuestra ontología. La Comunidad viviendo cotidianamente en las relaciones sociales que proponemos, eso es el consenso a nuestro proyecto.

¿Cómo destruimos la hegemonía en crisis actual con la construcción de la nueva hegemonía que proponemos? Disolviendo, el choque entre las dos ontologías enemigas será ganado definitivamente por quien disuelva al otro, nótese que entonces quien aniquile al otro, o lo asesine políticamente siempre corre el riesgo de que algo sobreviva o reviva, disolver en cambio es definitivo; el método de choque del proyecto de RU es el de disolver.

Si el proyecto neoliberal no da universidad pública a la sociedad, es nuestro deber construirla y darla ahora desde nuestro proyecto.



Este carácter de construcción/afirmación no debe distraernos y confundir lo fundamental de la negación / destrucción del proyecto neoliberal. Las reivindicaciones arrancadas a las autoridades del gobierno constituyen avances históricos. Debemos entonces saber cuándo construir y afirmar y en qué momento destruir y negar ¿Cuándo debemos exigirle al Gobierno un derecho? Sólo cuando no estemos en posibilidad de construirlos.

5. Propuesta de plan estratégico para la Reforma Universitaria en Latinoamérica en el Siglo XXI

El proyecto que aspiramos a imponer debe ser específicamente un plan estratégico con todos los elementos que se considere debe tener un proyecto que nace dentro de otro proyecto al que debe matar para vivir. El partido y los dirigentes del partido deben ser planificadores y luchadores sociales, estadistas que realizan el proyecto en la confrontación.

Para abonar a la discusión nacional sobre el movimiento universitario, me permito realizar la siguiente propuesta:

Objetivo

Transformar el sentido hegemónico actual de educación como dimensión de la dominación hacia uno que sea expresión de los procesos de liberación de las clases dominadas trabajadoras.

Objetivos específicos

1. Formación de la comunidad universitaria que se haga hegemónica en la Universidad conscientemente imponiendo el sentido de la universidad del proyecto de RU.
2. Creación de la organización/partido capaz de asumir las tareas de construcción de la comunidad hegemónica universitaria del proyecto de RU. Organización educadora de la comunidad universitaria en proceso de liberación.
3. Expulsión de los neoliberales de cualquier espacio político en la universidad.

Estrategias

- Constituir un método efectivo de organización comunitaria.
- Generar nuestra propia metodología epistémica, que sea herramienta para la lucha de liberación, y romper la que nos han enseñado de aceptar la opresión.
- Ocupar los puestos políticos institucionales de las dirección estratégica de la



universidad.

- Empoderar a la comunidad universitaria de manera que se encargue cada vez más de decisiones y ejecuciones de las actividades cotidianas que son a su vez trascendentales.
- Vincular a la universidad con el sector productivo / evitando a los sujetos económicos que impiden este vínculo (como la empresa privada neoliberal entre muchas).
- Hacer de las universidad creadoras de ciencia / opuesta a la producción ideológica que han hecho los neoliberales de la ciencia.
- Poner a disposición social todo lo producido por la universidad cotidianamente.
- Movilizar en torno a elecciones y momentos políticos oficiales (coyunturales y sistémicos).
- Movilizar en torno a problemáticas sociales (coyunturales y sistémicos).
- Ocupar todos los espacios académicos posibles.
- Influir lo más posible en los programas de estudio oficiales de cada escuela.
- Meter a la universidad todas las problemáticas sociales para que se discutan y se ofrezcan soluciones en la medida de nuestras posibilidades.
- Que la universidad salga a los espacios de problemáticas sociales a discutir y a proponer soluciones a la medida de nuestras posibilidades.
- Generar el debate político interno del movimiento para fortalecer las posiciones en pugna y al movimiento en general.
- Ocupar todos los espacios físicos posibles (salones, pizarrones, muros, patios etc.).
- Satisfacer en la mayoría de lo posible las necesidades materiales con lazos comunitarios.
- Reivindicar el financiamiento público (del estado) de las actividades universitarias.
- Ocupar los espacios que la hegemonía suelta / Ofrecer alternativas reales ahí donde el Estado ha dejado de ofrecer su proyecto.
- Promover, nutrir y fortalecer todo tipo de colectividades, agrupaciones y partidos al interior de la comunidad universitaria.
- Diversificar y ser creativos en las formas de hacer política.
- Protegernos comunitariamente de la represión.



Tácticas

- Crear propuestas de plan académico por escuela y convencer sobre la necesidad de implementarlo.
- Impartir cursos gratuitos para todos los exámenes que para el ingreso, permanencia y egreso sean requisitos en la universidad.
- Creación y fortalecimiento de casas de estudiantes.
- Crear movimientos/colectivos/organizaciones que enfrenten abiertamente problemáticas universitarias como movimientos de rechazados, por la gratuidad, por la credencialización etc.
- Crear fondos de ahorro común para todo tipo de gastos escolares.
- Impartir cursos/asesorías al interior que solventen las carencias del modelo educativo neoliberal.
- Impartición y organización de diplomados, seminarios, congresos y todo tipo de labores académicas que sumen a la formación del modelo educativo neoliberal.
- Crear cursos, asesorías, diplomados, seminarios, congresos y toda clase de actividades académicas que no tengan objetivos exclusivamente académicos, sino que sean también realización de cualquier dimensión del plan de RU.
- Crear y fortalecer bibliotecas comunitarias.
- Fomentar y promover los clubes académicos que aunque no sean conscientes de las dimensiones políticas de su actividad, sí fomenten los valores de la universidad en el sentido de nuestro proyecto de RU.
- Apropiarnos de espacios físicos universitarios.
- Generar espacios de comunicación masiva.
- Desarrollar lenguaje y formas de expresión entre toda la comunidad de los problemas y de debates más elevados posibles.
- Practicar la crítica y la autocrítica permanentes.
- Respetar y hacer respetar el código de principios éticos que se plantee.
- Generar todos los mecanismos necesarios para que cada área del conocimiento aporte lo más posible al movimiento.
- Creación de Plataforma Virtual de Encuentro Comunitario en el que se subirá todo el contenido académico que se produzca además de links de ayuda.
- Revista de debate interno por Comunidades.



- Ciclos de cine

Estructura

- Comunidades Universitarias: Sesionando de manera abierta, la práctica política de estas Comunidades debe responder la pregunta ¿Qué hago para mejorar mi facultad?, esto como expresión política – práctica de una reflexión general que también debemos responder, el ¿Cómo contribuyo desde lo que estoy aprendiendo profesionalmente para transformar la sociedad? Es decir, trabajan por proyectos de mejoramiento de sus espacios de convivencia común que son al mismo tiempo creación de espacios de conciencia comunitaria y mejoramiento de la sociedad. Las comunidades trabajan por hacer posibles las asambleas de escuelas, aunque una no excluye la otra, ya que ambas son expresiones de la organización estudiantil por escuela.
- Asambleas de escuelas: Sesionan convocando a una porción representativa del total de la facultad. La idea es que las asambleas locales sean verdaderos espacios de consenso para dar soluciones a problemáticas cotidianas de cada escuela.
- Comités / unidades / sin nombre / etc.: Son las formas nuevas que no están conformadas aún, pero que debe cumplir con el requisito único de sesionar abiertamente.
- Asamblea General: Es el órgano máximo de unidad de Comunidades, Asambleas y formas nuevas. Su tarea es potenciar lo ya trabajado desde las comunidades y asambleas de escuelas además proponer la formación conjunta trabajos nuevos que fortalezcan los ya hechos.
- Proyectos interdisciplinarios: Formados por uno o más Universitarios de dos o más escuelas, su campo de trabajo es una problemática social específica, que son de interés de la AG, pero por cualquier motivo son de interés particular de estas personas. Sesionarán igualmente abiertos. Ejemplos: P.I. sobre migración, educación indígena, violencia de género, etc etc.
- Comités de la AG: Son de carácter ejecutivo de las decisiones de la AG. (los más típicos son Finanzas, propaganda, prensa, redes, logística etc.). Estarán conformados en la mayoría de lo posible por un miembro de cada Comunidad. Entregarán su plan de trabajo que será aprobado por la AG.
- Consultas a la comunidad: Para casos que se consideren de vital importancia, que se le pregunte a la mayor cantidad posible de cada unidad académica,



participen activamente en el movimiento o no.

Bibliografía

Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto tuning de competencias. *Cultura y representaciones sociales*, 5(9), 22.

Badillo Vega, R., & Buendía Espinosa, A. (2015). Liderazgo de los rectores frente a la “tercera misión” de la universidad., 20(65), 393–417.

CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN. (2017, septiembre 15). CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.

Cardiel Casanova, H., & Rodríguez Gómez, R. (2014). Gobierno y gobernanza de la universidad: el debate emergente. SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA.

Castro, F. (1962). Segunda declaración de La Habana. Recuperado a partir de <https://bit.ly/30h42df>.

Cazés Menache, D. (2008). *Memoria Universitaria* (1a ed.). México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (Universidad Nacional Autónoma de México).

Cazés Menache, D. C., Ibarra Colado, E., & Porter Galetar, L. (2010). Introducción. Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros. En *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. (1a ed., p. 567). México: UNAM, UAM-C.,

Dalton, R. (2010). *Un libro rojo para Lenin* (1a ed.). La Habana: Ocean Sur.

de Ibarrola Nicolín, M. (Ed.). (1985). *Las dimensiones sociales de la Educación* (1a ed.). Ediciones el caballito, SEP Cultura.

Didriksson T., A., & Herrera M. (Eds.). (2002). *La transformación de la universidad mexicana: Diez estudios de caso en la transición*. (1a ed.). México: Miguel Ángel Porrúa. *Disputas por la Universidad: Cuestiones críticas para confrontar su futuro*. (2007). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (Universidad Nacional Autónoma de México).

Dussel, E. (1985). *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse* (1a ed.). México: Siglo XXI.

Dussel, E. (1988). *Hacia un Marx desconocido. Un comentario a los manuscritos del 61-63* (1a ed.). México: Siglo XXI.

Dussel, E. (1990). *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana* (1a ed.). México: Siglo XXI.



- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Esquivel Larrondo, J. E. (Ed.). (1995). *La Universidad hoy y mañana; Perspectivas Latinoamericanas* (1a ed.). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Centro de estudios sobre la Universidad (CESU) Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Estudiantes de Córdoba. (1918). Manifiesto de Córdoba.
- Figuroa Sepúlveda, V. ;. (2013). El trabajo científico y las universidades en la estrategia de la globalización. En *Trabajo científico, política y cultura en las universidades públicas* (1a ed., p. 263). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía del oprimido* (54a ed.). México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1970). *ANTOLOGIA / ANTONIO GRAMSCI* (1a ed.). México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica* (1a ed.). Argentina: FONTAMARA.
- Gramsci, A. (2009). Apuntes sobre las Notas críticas al “Ensayo Popular de Sociología de Bujarin”. En *La política y el estado moderno* (1a ed.). España: Biblioteca del Pensamiento Crítico.
- Gramsci, A. (2009). El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce. En *La política y el estado moderno* (1a ed.). España: Biblioteca del Pensamiento Crítico.
- Gramsci, A. (2009). *La política y el estado moderno* (1a ed.). España: Biblioteca del Pensamiento Crítico. Gramsci, A. (s/f-a). *CARTAS DESDE LA CARCEL* (1a ed.). ERA, Instituto Gramsci, BUAP.
- Gramsci, A. (s/f-b). *ESCRITOS POLITICOS 1917-1933*. Siglo XXI.
- Ibarra Colado, E. (2010). Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros. En *Introducción. Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. (1a ed., p. 567). México: UNAM, UAM-C,.
- Las políticas de Educación superior en México durante la Modernización; Un análisis regional*. (2009) (1a ed.). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Latapí Sarre, P. (2003). *El Debate sobre los valores en la Escuela Mexicana*. Fondo de Cultura Económica.
- Lenin. (1915). La bancarrota de la II Internacional.
- López Zárate, R. (2010). Normatividad, formas de gobierno y gobernabilidad en las universidades



públicas mexicanas: análisis de las condiciones de viabilidad. En *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. (1a ed., p. 567). México: UNAM, UAM-C,.

Lora Cam, J., & Recéndez Guerrero, M. C. (2011). *La contrarreforma universitaria neoliberal en América Latina* (2a ed.). México.

Lukács Gyorgy. (1978). *El materialismo ortodoxo y el materialismo histórico* (1a ed.).

México: Grijalbo. Lukács Gyorgy. (2007). *Marx, Ontología del ser social* (1a ed.). España: Akal.

Marsiske, R. (2015, septiembre). La universidad latinoamericana en el siglo XX: una aproximación, (65).

Martínez de Ita, M. E. (s/f). El Papel de la educación en el pensamiento económico. *Revista Aportes, Año 1*(3 y 4), 108–130.

Marx, K. (1844). Manuscritos económicos y filosóficos de 1844. Recuperado a partir de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/index.htm>

Marx, K. (1845, Primavera). 11 Tesis sobre Feuerbach. Recuperado a partir de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>

Marx, K. (1989). *Introducción general a la crítica de la economía política* (21a ed.). España: Siglo XXI. Recuperado a partir de <https://bit.ly/3jdeda7>.

Olivares Torres, J. I. (1972). *Tesis de la Universidad Fábrica*. Comité Regional de Sinaloa del PCM. Recuperado a partir de <https://bit.ly/36fSqLC>.

Ordorika, I. (2002, noviembre 11). Privatización y mercantilización de la educación superior. *La Jornada*.

Ortiz Cárdenas, J. E., & Martínez Flores, R. (2010). Cobertura y desempeño de las universidades públicas mexicanas: visión histórica y prospectivas. En *Las universidades públicas mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros*. (1a ed., p. 567). México: UNAM, UAM-C,.

Paradigmas de Gobernación y de exclusión social de la educación; Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea. (2005) (1a ed.). Barcelona - México: Ediciones Pomares.

Revueltas, J. (1978). *México 68: Juventud y Revolución* (10a ed.). México: ERA

Tecla, A. (1976). *Universidad, burguesía y proletariado* (1a ed.). Ediciones de cultura popular.



Repensando a universidade no século XXI: O conceito de engajamento cívico como proposição orientadora para o caso brasileiro

Raquel Sobral Nonato
André Luis Nogueira da Silva
Peter Spink

Resumo

A perspectiva de que a universidade possuiria uma tripla função – ensino, pesquisa e extensão – remonta boa parte do século XX. Nessa época, vigorava uma concepção implícita de que, garantida a autonomia dessas “distintas” atribuições, todas trariam contribuições para o desenvolvimento humano. Sua integração, portanto, não estava na agenda acadêmica tampouco governamental. No caso brasileiro, embora o ideal de indissociabilidade deste tripé esteja previsto na própria Constituição de 1988, pouco se tem visto em termos práticos para sua efetivação e, ao mesmo tempo, pouco se avançou em termos de impacto da universidade na melhoria de aspectos básicos da vida cotidiana da população. Este artigo sintetiza os resultados da pesquisa “Rethinking the civic university for the 21st century: new directions and practical propositions” do Centro de Estudos em Administração Pública e Governo da Fundação Getúlio Vargas. Após levantamento conceitual e empírico, mobilizamos a noção de engajamento cívico universitário proposta por Goddard (2009) e Goddard et al (2016) para discutir o papel das universidades brasileiras no período recente. Entendendo a necessidade de maior envolvimento das instituições e de atores do seu entorno, o estudo aponta para a importância de ampliar a capacidade de resolução de problemas territoriais específicos e discute alternativas para uma melhor conectividade entre ensino, pesquisa e extensão. Ao propor o “engajamento cívico” como conceito orientador, o trabalho termina discutindo alguns casos que apontam para potencialidades e desafios da materialização deste novo “agir” da universidade, possibilitando ainda refletir sobre os principais instrumentos públicos e atores que orbitam neste campo.

Palavras-chave

Engajamento cívico; extensão; educação; universidade cívica; Brasil.

Introdução

A perspectiva de que a universidade possuiria uma tripla função – ensino, pesquisa e extensão – remonta boa parte do século XX. Nessa época, vigorava uma concepção implícita de que, garantida a autonomia dessas “distintas” atribuições, todas trariam



contribuições para o desenvolvimento humano. Sua integração, portanto, não estava na agenda acadêmica tampouco governamental.

No caso brasileiro, embora o ideal de indissociabilidade deste tripé fora previsto na própria Constituição de 1988, pouco se tem visto em termos práticos para sua efetivação e, ao mesmo tempo, pouco se avançou em termos de impacto da universidade na melhoria de aspectos básicos da vida cotidiana da população. Este artigo sintetiza os resultados da pesquisa “*Rethinking the civic university for the 21st century: new directions and practical propositions*” do Centro de Estudos em Administração Pública e Governo da Fundação Getúlio Vargas. Após levantamento conceitual e empírico, mobilizamos a noção de engajamento cívico universitário proposta por Goddard (2009) e Goddard et al (2016) para discutir o papel das universidades brasileiras no período recente.

Entendendo a necessidade de maior interação das Instituições de Ensino Superior com seu entorno, o estudo aponta para a importância de ampliar a capacidade de resolução de problemas territoriais específicos e discute alternativas para uma melhor conectividade entre ensino, pesquisa e extensão. Ao propor o “engajamento cívico” como conceito orientador, o trabalho analisa os casos de Santa Rita do Sapucaí, da Estação de Pesquisa M’boi Mirim, do Instituto Cidades da UNIFESP e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apontando para potencialidades e desafios da materialização deste novo “agir” da universidade.

O texto inicia com uma discussão teórico-conceitual sobre a universidade cívica, apresentando as dimensões que caracterizam este novo olhar sobre o papel das Instituições de Ensino Superior. A partir dessa lente teórico-normativa, analisa-se, em seguida, quatro casos identificados na pesquisa como potenciais para balizar uma reflexão do caso brasileiro. Encerra-se com considerações sobre a necessidade de construção de uma universidade civicamente mais engajada e atenta às demandas do seu território.

A Universidade Cívica como ideia agregadora

A relação entre a universidade e seu entorno sempre foi controversa com elementos de uma separação inevitável como também da importância de conexão. O “*quartier latin*” de Paris descreve não somente sua separação – o lugar onde se fala latim – mas também suas conexões. Latim na época era o inglês de hoje, uma língua em que pessoas oriundas das diferentes partes da Europa extensiva poderiam conversar muito antes da materialização dos estados-nação. Seu “local” era também “global”.



Qual a diferença nos conhecimentos que circulam dentro e fora dos muros? A universidade deve se dedicar à busca do conhecimento pelo conhecimento ou será que sua razão de existir se localiza nas questões que são além de suas portas? Tais questões nunca foram resolvidas e talvez, dada a importância da universidade como parte da sociedade civil, nunca deveriam ser resolvidas. Em cada momento houve, há e haverá versões destes questionamentos que encoraja a reflexão sobre o papel contemporâneo das universidades no local onde estão inseridas.

Estes questionamentos sobre a universidade são universais e sem dúvida tem uma longa história – afinal, onde tem uma universidade é provável que haverá a pergunta: por que serve o conhecimento. Em cada país da América Latina há referências a esta discussão; ora epistemológicas, ora em relação a valores e responsabilidades sociais. A mesma se repete nos países da Europa onde a noção de “Universidade” como entendemos hoje se iniciou. Há, também, muitas expressões que podem ser usadas para se referir à relação entre a universidade e seu entorno e, sem dúvida, haverá preferências. Entre as opções, queremos propor a utilidade da noção do “engajamento cívico” da universidade. Primeiro pela ideia de engajamento enquanto postura ativa e segundo pelo reconhecimento da universidade como parte – talvez central – da sociedade civil, implícita na expressão cívica.

Boyer, na época presidente da Carnegie Foundation nos EEUU, usou esta expressão em 1996, ao se referir a ideia de “serviço” promovido pela universidade a partir de problemas complexos e necessidades advindos da sociedade. Ele apresentou quatro dimensões do engajamento cívico. A primeira é a corrente da descoberta (empurrando as fronteiras do conhecimento humano); o engajamento dos estudos de integração (criando mais conversas interdisciplinares); a escola do conhecimento compartilhado (engajamento é um ato comunitário); e a aplicação do conhecimento:

“...which does not mean doing good, although that’s important. Academics have their civic functions, which should be honored but by scholarship of application we mean having professors become what Donald Schon of MIT has called “reflective practitioners”, moving from theory to practice, and from practice back to theory, which in fact makes theory, then, more authentic – something we’re learning in education and medicine, in law and architecture, and all the rest. And incidentally, by making knowledge useful, we mean everything from building better bridges to building better lives, which involves not only the professional schools but the arts and sciences as well.” (Boyer 1996 p.17)¹

Avançando na compreensão do conceito, Goddard (2009) em um relatório importante no Reino Unido, afirmou ser necessário reinventar a noção geral de universidade cívica,



para que sejam capazes de se conectar às pessoas e aos lugares e para que assumam a responsabilidade de promover bem-estar em seus territórios.

The engaged civic university, which I propose, is one, which provides opportunities for the society of which it forms part. It engages as a whole with its surroundings, not piecemeal; it partners with other universities and colleges; and it is managed in a way that ensures it participates fully in the region of which it forms part..... I argue that civic engagement should move beyond a third or separate strand of activity for universities, with less prestige and fewer resources than teaching or research. It should become a guiding principal for their organisation and practice. This does not imply that all universities should have the same mission: universities have different abilities to work at local, national and international levels, all of which are valuable. (Goddard, 2009, p. 5)²

Em estudo mais recente, Goddard et al (2016) colocam que para ser cívica, a universidade deve ter um senso de propósito quanto seu prioritário papel de enfrentamento aos desafios da sociedade e na resolução de problemas específicos. Também deve ser ativamente engajada no plano global, nacional e local, promovendo diálogo e colaboração com indivíduos, instituições e grupos sociais. A vertente cívica também assume uma perspectiva holística de engajamento, que se reveste como uma atividade institucional e não de indivíduos ou grupos específicos. Ela também tem uma forte noção de lugar, cuja paisagem e dinâmicas compõem a sua identidade institucional. O conceito busca, portanto, promover impacto para além dos muros acadêmicos e de ações individuais, encorajando as universidades para que possam reposicionar e repensar sua contribuição institucional para os assuntos cotidianos. Goddard et al, argumentam, a partir de um número de estudos de caso que há sete dimensões chaves presentes em experiências onde é possível de apontar uma relação mais cívica entre a universidade e a sociedade. As dimensões tem seus elementos normativos e empíricos e são localizados num contexto específico, mas oferecem um ponto de partida para uma discussão mais empírica sobre novas formas de relacionamento.

1.Senso de propósito	Foco deve ser resolver problemas sociais
2. Ativamente engajada	Deve atuar de maneira colaborativa com indivíduos, grupos e instituições locais, nacionais e globais; Reciprocidade (benefício mútuo); Ambiente de co-aprendizado.



3. Abordagem holística	O engajamento cívico deve ser a principal função da instituição, não estando confinado a indivíduos ou grupos dentro da universidade; Preocupação com o entorno não é “contribuição adicional”, mas faz parte do núcleo de atividades da instituição.
4. Noção de lugar	Deve reconhecer seu papel e função na vida econômica e social do território em que está inserida, de modo que sua própria infraestrutura seja utilizada em benefício do ambiente local.
5. Foco nos impactos extra-academia	Disposição de recursos financeiros para projetos; incentivos para os acadêmicos e outros profissionais de modo que se envolvam em outras tarefas de impacto local; Contratação e desenvolvimento de pessoal considera perfis com disposição e habilidades para atuar de maneira interdisciplinar e intersetorial e no mundo de “fora”.
6. Garantia de transparência e <i>accountability</i>	As ações e atividades da universidade precisam ser dotadas de transparência e ser <i>accountable</i> para com os colaboradores e com a sociedade no geral; sua missão é claramente disseminada interna e externamente, permitindo o reconhecimento dos benefícios de suas atividades.
7. Uso de metodologias inovadoras	Encoraja os seus profissionais a explorar novas abordagens para enfrentar os desafios sociais, tais como a inovação social e a utilização de achados para ajudar a moldar sua própria maneira de trabalhar.

Quadro 1. As 7 dimensões da Universidade Cívica

Casos para análise

Nessa seção discutimos quatro casos brasileiros que avançam na temática de uma universidade mais engajada, criando assim uma diálogo com as proposições anteriores. Afinal, a noção de uma universidade cívica é útil?

O caso de Santa Rita do Sapucaí (MG) -Raquel

A experiência de Santa Rita do Sapucaí - município de Minas Gerais, Brasil - é um bom exemplo para debater de que forma uma ideia que emerge e se constitui no território pode despertar novas dinâmicas entre diferentes atores e incidindo em impactos para além da academia, promovendo engajamento cívico durante décadas. Ao aproximar este caso à tipologia das dimensões ideais de universidade cívica proposta por Goddard (2016), é possível argumentar que trata-se de uma iniciativa que possui de forma preponderante (i) senso de propósito (ii) engajamento ativo; (iii) abordagem holística (iv) foco nos impactos “extra-academia” e (iv) uso de metodologias inovadoras.

Quanto ao **senso de propósito**, a iniciativa foi gerada quando, ainda na década de 50, uma integrante da elite local conheceu a experiência de educação técnica desenvolvidas



no plano internacional. A partir do seu retorno à cidade, decidiu ajudar a região a responder aos problemas concretos para promover o desenvolvimento.

Ao fundar a Escola Técnica de Eletrônica (ETE), com apoio de jesuitas, tornou-se a primeira escola desse tipo na América Latina. A eletrônica brasileira deu um grande salto com a criação do Sistema Nacional de Telecomunicações em 1962 e em 1965. Com o apoio da ETE, foi criado o Instituto Nacional de Telecomunicações Santa Rita (Inatel). O primeiro concentrou-se no nível técnico e na formação profissional e o segundo em cursos de nível universitário.

Desse processo emerge a segunda e a terceira dimensão da universidade cívica identificada, **engajamento ativo**. Isso porque, tanto a criação da ETE quanto do Inatel permitiu grande articulação e apoio dos atores locais, o que inclui diferentes grupos sociais. Em 1971, veio o Centro universitário de Gestão, Tecnologia e Educação (FAI), novamente um resultado de ativistas locais, líderes empresariais e professores, para fornecer programas de graduação e pós-graduação. Entre os principais desdobramentos de tal articulação, esteve a inserção de estudantes formados nas referidas instituições no mercado local, uma vez que as indústrias eletrônicas passaram a residir no município de Santa Rita e os próprios estudantes passaram a formar seus próprios negócios, sobretudo a partir de 1985 quando criou-se a Incubadora de novos negócios e projetos, revelando o uso de **metodologias inovadoras** na construção dessa iniciativa.

A partir dos bons resultados nas atividades empreendedoras, a FAI criou uma segunda incubadora com ênfase em robótica. Com a consolidação da noção de um “parque tecnológico aberto”, o Arranjo Produtivo Local Eletroeletrônico (APL) é um ativo apoiado por associações locais, escolas e centros universitários. O slogan “Vale Eletrônico” foi institucionalizado com a criação da Associação das Indústrias Eletroeletrônicas da Vale Eletrônico (SINDVEL) que cuida da marca até os dias de hoje. Como forma de articular como o governo local, os negócios e a educação estão trabalhando juntos, o organograma da Secretaria Municipal de Ciência, Tecnologia, Indústria e Comércio tem duas divisões principais: o Diretor de Programas de Incubação e o Gerente do Parque Empresarial.

Com a visível preocupação com **impactos para além da academia**, o contexto de Santa Rita do Sapucaí aponta para caminhos de estruturar uma iniciativa inovadora ao longo de tempo, mesmo diante de diferentes conjunturas políticas ou econômicas. Com origem anterior ao processo de “institucionalização da extensão” e com apenas 42.000



habitantes (IBGE, 2010), o município ganhou reputação internacional no campo da eletrônica, abrigando cerca de 150 empresas que, conforme mencionado, possuem alto grau de articulação entre governo, institutos educacionais e governo. O “vale eletrônico” gera 14.000 empregos bem remunerados, um índice de desenvolvimento humano muito positivo, baixos níveis de desigualdade com índice de gini a 0,48 (ATLAS, 2013), exporta 13.000 produtos para 41 países e possui três incubadoras para novos negócios.

Estação de pesquisa M'boi Mirim

O caso da Estação de Pesquisa Urbana do M'boi Mirim retrata um exemplo de como avançar de uma perspectiva extensionista e da noção vigente sobre pesquisa aplicada. Entre as principais características identificadas nessa experiência está na dimensão de (i) noção de lugar e (ii) maior grau de transparência e “*accountability*” nas relações, sobretudo entre “pesquisadores” e “pesquisados”.

Quanto ao primeiro ponto - noção de lugar - a experiência focaliza em um território específico da cidade de São Paulo muito distante da realizadora - o Centro de Estudos em Administração Pública e Governo (CEAPG) da Fundação Getúlio Vargas. Composto os distritos do Jardim Ângela, Jardim São Luis, Capão Redondo e áreas adjacentes, a estação atua com um universo de aproximadamente 600 mil habitantes (PMSP, 2015) possui vocação para trabalhar com estratégias e instrumentos para a promoção do desenvolvimento local a partir do debate sobre diferentes questões urbanas e a construção conjunta de pesquisas quantitativas e qualitativas.

A estação nasce em 2013, quando uma primeira pesquisa com apoio do fundo de pesquisa da EAESP-FGV foi implementada com o objetivo de investigar vulnerabilidades urbanas. A partir de então se viu um crescimento na articulação entre diferentes pesquisadores nacionais e internacionais - das ciências humanas, sociais e psicologia - que atuavam na mesma região, garantindo assim maior potencial de impacto dos resultados construídos e gerados na região.

Desta característica a segunda dimensão da universidade cívica aqui em destaque: o uso de metodologias inovadoras para geração de conhecimento e inovações sociais. A primeira diferença observada é quebra da lógica muitas vezes hierárquica entre quem pesquisa e quem atende ao pesquisado, onde a devolutiva do que é produzido muitas vezes se resume a produção de um relatório, ficando pouco para o território. Ao apostar na ideia de “pesquisa em ação”, adotou-se uma postura compartilhada e participativa, trazendo importantes debates na região em temáticas como microfinanças, agricultura urbana, cultura, conectividade territorial, entre outros.



Unifesp - Instituto das cidades

Observar o processo de concepção e implementação do Instituto da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) na Zona Leste de São Paulo é uma ação bastante útil para tentar compreender os rumos e as possibilidades de atuação da universidade após um período de diferentes incentivos para “institucionalizar” a prática extensionista no Brasil. Com o campus denominado “Instituto das Cidades”, o caso ilumina para a importância do processo de planejamento para reposicionar o papel cívico da instituição, de modo a garantir, desde o projeto político-pedagógico, mecanismos que garantam dinâmicas interativas e integrativas junto ao território, destacando a dimensão de **abordagem holística** de engajamento cívico.

O histórico da construção do referido campus envolveu intensa disputa exercida por movimentos sociais e atores sociais deste campo que buscavam o desenvolvimento territorial da região. Após 8 anos de negociação para viabilizar um terreno para abrigar a universidade, em 2013 uma antiga fábrica metalúrgica na região de Itaquera foi cedida pela prefeitura de São Paulo.

A vocação para a prática extensionista do Instituto das Cidades emergiu antes mesmo da construção física da universidade. Com a previsão de 10% da carga horária obrigatória dos cursos destinada a atividades de extensão e para integração com os assuntos do “lugar” em que está localizada, o instituto explicita a preocupação em estreitar o crescimento da universidade com o histórico e o contexto territorial.

Entre as principais atividades extensionistas já mobilizadas pelos atores estão o Observatório de Políticas Públicas, Centro de Memória da Zona Leste, além do Núcleo de Formação sociocultural, ações mobilizadas com os equipamentos públicos da região. Para além das práticas extensionistas, os cursos propostos para a universidade possuem caráter aplicado, incentivando modelos de incubadoras, escritórios, residências profissionais e outras formas dialógicas de práticas assistidas em seu cotidiano, com a previsão de uso de metodologias inovadoras. De acordo com o Projeto político pedagógico:

As ações de Extensão são oportunidade única de colocar a prova o ensino e pesquisa, avaliá-los em diálogo com a sociedade seus contextos territoriais, submetendo o aprendizado a um teste de realidade e ao mesmo tempo procurando novos elementos e interlocutores para informar as ações universitárias como um todo. É deste modo que o Campus Zona Leste propõe a Extensão como Intenção em seu programa de formação de pensadores-construtores de cidades (UNIFESP, 2014).



Mais recentemente, estudantes, professores e ativistas do território tem se organizado em fóruns e audiências públicas para garantir financiamento público da universidade, bem como se posicionar diante dos riscos para a autonomia universitária com o recente Projeto de Lei do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras - Future-se.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), ocorrida em 2008, representa uma transformação na concepção da rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil. Com história marcada por inúmeras mudanças institucionais, que se inicia com as Escolas de Aprendizes e Artífices (1909), passando pela transformação em Escolas Industriais Técnicas (1942) e pelas Escolas Técnicas Federais (1959), estas instituições passaram a ofertar cursos de nível superior quando algumas delas foram constituídas em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (1978) - caso que ocorreu no Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Após isso, outros estados foram aos poucos adotando este mesmo modelo institucional.

Após um período de desinteresse federal na consolidação e expansão da sua rede, cujo ápice se deu com a promulgação da lei 9649/1998 que a proibia expressamente, a ascensão do governo Lula (2003) promove uma mudança de postura. A ideia de expansão e interiorização da rede foi incorporada - com grande mobilização da burocracia do MEC, que era proveniente da própria rede - trazendo consigo um debate sobre a constituição de um novo desenho institucional. A ideia que se construiu foi de um modelo pautado na verticalização do ensino - oferta de ensino médio, superior e pós-graduação - incorporando ações de pesquisa e extensão voltadas prioritariamente ao desenvolvimento local.

Este novo modelo surge como forma de contrapor um interesse que se fazia crescente entre os Centros Federais que era de transformação em Universidades Tecnológicas - situação experimentada pelo Centro Federal do Paraná em 2005. Já em meio ao processo de expansão da rede, que se iniciou em 2006, são criados os IFs com objetivos e finalidades todos pautados no atendimento às demandas sociais e territoriais. A maior capilaridade e aproximação com o território fora um dos principais argumentos postos pelos técnicos do MEC para tentar frear a tentativa de transformação em universidades tecnológicas.



Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com **ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional**;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de **soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais**;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

l - **desenvolver programas de extensão** e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a **pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo** e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de **tecnologias sociais**, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Quadro 2. Finalidades e Características dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei nº 11.892/2008)

Fonte: Elaborado pelos autores a partir com base em Brasil (2008).

O foco no desenvolvimento local; a lógica de atuação e de expansão baseada nas potencialidades socioeconômicas e culturais do lugar; o estímulo à extensão e à pesquisa aplicada; bem como a autonomia para criação de cursos imputam aos IFs um elevado potencial de aproximação às premissas que compõem o ideal de engajamento cívico posto por Goddard et al (2016). Neste novo desenho, há também a previsão de um Conselho Superior de caráter consultivo e deliberativo, que reúne diversos atores locais. Tal fórum maximiza o potencial de interconexão entre os IFs e o território.

Convém destacar que foram construídos 504 novos equipamentos de ensino no período de 2005 a 2016, que se somaram aos 140 que já existiam. Não há dúvidas que a simples disseminação dos campi pelo interior do Brasil produziu impactos visíveis não só na paisagem como na dinâmica socioeconômica local. A oferta de cursos nos diversos níveis, constituídos conforme as potencialidades territoriais contribuem significativamente para isso.

Apesar disso, esta nova concepção institucional traz consigo importantes desafios de implementação que envolve desde o perfil dos profissionais que ela exige até a sua construção identitária. Congregar em uma mesma instituição educacional diferentes níveis e modalidades de ensino (ensino médio, ensino técnico, educação de jovens e adultos, graduação, pós-graduação); e, além disso, agregar pesquisa e extensão significa uma mudança de paradigmas, que imprime um grande esforço institucional.



Discussão

Dos sete aspectos listados por Goddard et al (2016), é a quarta que se destaca nos casos apresentados. “Deve reconhecer seu papel e função na vida econômica e social do território em que está inserida, de modo que sua própria infraestrutura seja utilizada em benefício do ambiente local”. É possível, retrospectivamente, arguir que – de caso a caso – outros elementos também são presentes: transparência e “*accountability*” no caso da estação de pesquisa, a abordagem holística explícita no caso dos Institutos Federais, a reciprocidade no caso da Unifesp, mais é o senso de lugar, de pertencimento que é o mais marcante. Neste sentido, se reforça talvez a utilidade da noção cívica. Afinal, ninguém é cívico no ar, sempre em um lugar. Talvez, voltando à expressão tradicional no campo de extensão, de estudos “extra muros”, é aqui que a discussão precisa se ampliar: para a noção de uma universidade sem muros.

Bibliografia utilizado no estudo

- Branco, ALC et al. (2006) Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. ForPROEX.
- Goddard, J. (2009) Reinventing the Civic University. National Endowment Science Technology and the Arts, London (www.nesta.org.uk)
- Martínez, Pedro Luis Moreno; Vicente, Ana Sebastián. Las Universidades Populares en España (1903-2010). Educación para todos, a lo largo de toda la vida, p. 165.
- Tomasino, H. & Cano, A. (2016) Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. Universidades, LXVII, 67, 7-24.
- UNIFESP, Universidade Federal de São Paulo (2014). Projeto Político-pedagógico.
- Boyer, E.L. (1996) The Scholarship of Engagement. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*. 49, 7, 18 -33.
- Branco, A.L.C. (2006) Indissoabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. Grupo Técnico: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX.
- Campbell, K. (2017) The Scholarship of Engagement and University Extension at the University of Alberta. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 8,1, 57-61
- Cavendish, J.C. (2001) Institutionalizing Campus-Community Engagement: Reflections on the University as Citizen Conferenece. *Metropolitan Universities* 12, 3, 4-12
- Coelho, G.C. (2014) Revistas Acadêmicas de extensão universitária no Brasil. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 5,2, 69-75



- Corrêa, E.J. (2003) Extensão universitária, política institucional e inclusão social. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 1,1, 12-15
- Corrêa, E.J., Alves, M.T.S.S.B, Campos, M.F.H., Bernardes, L., Barros, R.M.F. & Crisóstimo, A.L. (2006) A Área da Saúde e a Implementação da Política Nacional de Extensão. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 4,2,7-13
- Rocha, V.X.M. & Falcão, E.F. (2006) Instrumento metodológico para articulações iniciais do Estágio Nacional de Extensão em Comunidades (ENEC)/Vivências e Estágios em Educação Popular e Saúde da UFPB (VEPOP) e início de abordagem de trabalho junto com as comunidades. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 4,2,19-25
- Emmert, M.A. (1990) Bridging the Gap: Centers and Institutes. *Metropolitan Universities* 1,3, 41- 50
- Finkelstein, M.A. (2001) Linking research and Outreach: the Center for Engaged Scholarship. *Metropolitan Universities* 12, 4, 99-106
- Gaffikin, F. & Morrissey, M. (2008) A new synergy for universities: redefining academy as an “engaged institution” *Education, Citizenship & Social Justice* 3, 1, 97-116
- Garlick, S. (2003) Creative Regional Development: Knowledge-based Associations Between Universities and their Places *Metropolitan Universities* 14, 2, 48-70
- Gillian Jr, F.D. (2006) Civic Engagement at Traditional Research Universities *Metropolitan Universities* 17, 3, 5-7
- Goddard, J. (2009) *Reinventing the Civic University*. National Endowment for Science Technology and the Arts, London (www.nesta.org.uk)
- Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L and Vallance, P. (eds) (2016) *The Civic University: The Policy and Leadership Challenges*. London: Edward Elgar
- Goff, J. le (1993). *Intellectuals in the Middle Ages*. London: Wiley-Blackwell
- Grigsby III, J.E. (1991) Metropolitan Universities as Responsible Corporate Citizens. *Metropolitan Universities* 2,3, 23-30
- Hart, A. & Wolff, D. (2006) Developing Local Communities of Practice through local Community- University Partnerships. *Planning, Practice and Research*, 21,1, 121-138.
- Holland, B.A. (2003) Civic Engagement in Australia. *Metropolitan Universities* 14, 2, 3-6
- Holland, P. & Ramaley, J. (2008) Creating a supportive environment for Community-University Engagement: Conceptual Frameworks. In *Engaging Communities, Proceedings of the 31st HERDSA Annual Conference, Rotorua 1-4 July 2008 pp33- 47*
- Lima, J. F. de (2003) Extensão universitária como diálogo entre o saber acadêmico e a realidade social. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 1,1, 31-34.



- Melnick, R. (1999) University Policy Centers and Institutes: the Think Tank as Public Service Function *Metropolitan Universities* 10,1, 9-99
- Monteiro, M.I., Siqueira, C.A., Corrêa Filho, H.R. (2011) Community-University Research Partnerships for Workers' and Environmental Health in Campinas Brazil. *Metropolitan Universities* 22, 2, 79-98
- Ramaley, J.A. (2001) Why do we engage in engagement. *Metropolitan Universities* 12, 3, 13-19
- Reardon, K.M. (1994) Creating a Community/University Partnership that works: the case of the East St. Louis Action Research Project. *Metropolitan Universities* 5, 4, 47-59
- Reid, J. & Hawkins, R. (2003) The emergence of the New Generation University. *Metropolitan Universities* 14, 2, 7-17
- Ridder-Symoens (2003a) *A History of the University in Europe Vol.I: Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ridder-Symoens (2003b) *A History of the University in Europe Vol.II: Universities in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruegg, W. (2004) *A History of the University in Europe Vol.III: Universities in the nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800 – 1945)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruegg, W. (2011) *A History of the University in Europe Vol.IV: Universities since 1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, A.B. (2015) As ações de extensão universitária da modalidade Rondon. *Revista Brasileira de Extensão Universitária* 6, 2, 103-108.
- Silka, L. (2006) (ed.) *Scholarship in Action: Applied Research and Community Change*. US Department of Housing and Urban Development (HUD), Washington D.C
- Silka, L. & Toof R. (2011) International Perspectives on Community-University Partnerships
Metropolitan Universities 22, 2, 5-7
- Sommer, R. (1990) Local Research. *Journal of Social Issues* . 46,1, 203 – 214
- Souza, A.M. & Pereira, N.M.F. (2015) Escrevendo os Caminhos de Extensão Universitária na UNILA. *Revista Brasileira de Extensão Universitária* 6, 2, 77-85.
- Stegman, M.A. (1995) HUD's University Partnerships: HUD shapes a new role as Partner with Universities in Urban America. *Metropolitan Universities* 6, 3, 97-107
- Temple, J., Tayebjee, F. & Pearce, R. (2003) *Metropolitan Universities* 14, 2, 33-47
- Thurber, J.P. (1994) The Trenton Office of Policy Studies: Building Municipal-Collegiate Partnerships for Urban Revitalization *Metropolitan Universities* 5, 4, 37-46



Tomasino, H. & Cano, A. (2016) Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, LXVII, 67, 7-24.

Véras, R. M. & Souza, G.B. (2016) Extensão universitária e atividade curricular em comunidade e em sociedade na Universidade Federal da Bahia. *Revista Brasileira de Extensão Universitária* 7, 2, 83 - 90.

Vidal, A., Nye, N., Walker, C. Manjarrez, C, and Romanik, C (2002) *Lessons from the Community Outreach Program*. Final Report prepared for: U.S. Department of Housing and Urban Development Office of Policy Development and Research Washington, DC The Urban Institute Washington, DC

Ziegler, J.M. (1990) Winds of Change: the University in search of itself. *Metropolitan Universities* 1, 3, 13-25



Línea Temática 4.

Gobierno y gestión de las IES: problemas de planificación estratégica, y problemas de gobierno (participación de estudiantes, docentes, funcionarios, egresados, actores sociales)



A Participação Cidadã na Gestão Universitária Pública: Reflexões pautadas pela Teoria da Complexidade

Luci Aparecida
Katia Denise
Cibele Barsalini

Resumo

As universidades públicas, como organizações sociais complexas, abarcam múltiplos pontos de vista e contradições e são precursoras de avanços na sociedade. Nesse contexto, questiona-se: qual a contribuição da participação cidadã na gestão universitária pública, considerada a Teoria da Complexidade? Optou-se por abordar a participação social como um possível instrumento de colaboração para a gestão das universidades públicas, considerando, ainda, a lente da Teoria da Complexidade, de maneira que o objetivo deste estudo é discutir a contribuição da participação cidadã na gestão universitária pública, a partir da Teoria da Complexidade. É importante a busca pela compreensão de fenômenos relacionados à gestão de organizações complexas no âmbito universitário, devido à relevância destas para o desenvolvimento da ciência e para sociedade. Ao tratar da participação cidadã em universidades, tema pouco explorado na literatura, abre-se espaço para novas reflexões e perspectivas de ampliação do assunto no âmbito da Educação Superior. Este trabalho, mesmo sendo uma pesquisa bibliográfica, não se afasta da relação sujeito-objeto e realidade. Nesse sentido, os resultados da discussão apontam que o desafio para essas instituições é se abrirem cada vez mais para um processo de maior acompanhamento da comunidade acadêmica e geral sobre sua gestão. Portanto, por meio de ações que efetivem a gestão democrática compartilhada com a sociedade, conclui-se que juntos universidade e cidadãos podem construir mecanismos de participação, sob uma perspectiva do diálogo, do aprendizado e da colaboração na gestão dessas instituições.

Palavras-chave

Participação Cidadã, Gestão Social, Ensino Superior, Teoria da Complexidade, Administração Pública.

Introdução

Em sua essência a universidade pública se caracteriza como uma instituição social diferenciada e baseada na autonomia, contendo em seu bojo searas de opiniões, discussões e contradições (Chauí, 2003; Martins, 2009; Soares & Mazon, 2006). Trata-



se de uma instituição voltada para a formação profissional de acadêmicos nas diversas áreas do conhecimento, que realiza intervenções modificadoras da realidade social e impulsiona novos avanços nas áreas econômica, científica e tecnológica (Chaui, 2003; Martins, 2009; Soares & Mazon, 2006).

A partir de uma reflexão acerca da contextualização ora apresentada, com suas possibilidades em termos de pesquisa científica, optou-se por abordar a participação social como um possível instrumento de colaboração para a gestão das universidades públicas. Em virtude das demandas geradas pelas mudanças que ocorreram no âmbito desse tipo de instituição, que é considerada uma organização complexa e que permanece em constante transformação (Bundt, 2000; Etzioni, 1967; Grillo, 2001), é imprescindível o a retroalimentação institucional e a participação da sociedade no processo de gestão universitária, por meio de ações que possibilitem melhorias no atendimento à comunidade a que se destina. A partir disso, chegou-se ao seguinte questionamento: qual a contribuição da participação cidadã na gestão universitária pública, considerada a Teoria da Complexidade?

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é discutir a contribuição da participação cidadã na gestão universitária pública, a partir da Teoria da Complexidade. Tem-se que a busca pela compreensão de fenômenos relacionados à gestão de organizações complexas (Etzioni, 1967), tais como as universidades, é pertinente. Além disso, ao tratar acerca das dimensões da participação social, a qual tem sido pouco explorada na literatura, quanto ao recorte teórico proposto, abre-se espaço para novas reflexões e para a ampliação das perspectivas de alcance do tema, considerando, ainda, que a sociedade mantém esse tipo de instituição.

Desse modo, a organização desta pesquisa se constitui por esta introdução, seguida das teorias estruturantes que abordam, respectivamente, a complexidade e as organizações, a caracterização das universidades públicas, e a participação cidadã. Em seguida, trata-se da discussão sobre o tema proposto e, por fim faz-se as considerações finais, bem como são trazidas as referências utilizadas.

Complexidade e Organizações

Ao se analisar a Teoria da Complexidade, tem-se o pensamento de Morin (2011), que trata desse tema para além da perspectiva reducionista e da interpretação fria das ciências naturais. O autor faz um contraponto com os postulados científicos que se encaminham para a construção de um paradigma simplificador, o qual dissipa qualquer tipo de desordem, para viabilizar a criação de postulados universais.



Morin (2011) traz, como exemplo disso, as abordagens de estudos do homem em contextos fragmentados e isolados, que se busca reduzir o mais complexo ao menos complexo. Nesse sentido, a ordem se constitui em um conjunto de leis e de princípios os quais ignoram a multiplicidade dos fenômenos em suas vastas dimensões. A simplificação limita e separa o que está ligado (disjunção) ao passo que unifica o que está disperso (redução). Aborda-se, ainda, o empenho científico em expor a simplicidade contida na multiplicidade e na desordem dos fenômenos (Morin, 2011).

Nesse sentido, em sua argumentação, Morin (2011, p. 63) observa que: “a complexidade da relação: ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem”. Serva, Dias e Alperstedt (2010) complementam o entendimento acerca dos ensinamentos de Morin ao ressaltarem que os estudos deste consideram além da ordem e desordem a organização, integração e desintegração.

Ademais, “a ciência unidimensional previa um único método para todas as ciências, a nova ciência transdisciplinar estrutura-se por meio da comunicação do conhecimento físico, biológico e cultural. A complexidade consiste na contínua autoprodução, auto-organização e autonomia dos sistemas” (Serva et al., 2010, p. 283). Nessa perspectiva, traz-se a visão Morin (2011) para a âmbito das organizações. Ressalta-se que a ordem e desordem tomam dimensões cada vez maiores no bojo de uma organização complexa; é reconhecida, então, a existência de contradições, em um universo em que convivem a harmonia e a desarmonia.

Seguindo sua reflexão Morin (2011) menciona que os sistemas nelas coexistem e interagem, seguem em um fluxo contínuo de influência em um ambiente maior, que por vezes é interno e/ou externo. Além disso, para (Daft, 1992) no que diz respeito às organizações, equivale a complexidade com o número de atividades ou subsistemas dentro da organização, observando que aquela pode ser abordada por meio de três dimensões, a saber: a) complexidade vertical: é o número de níveis de uma hierarquia organizacional; b) a complexidade horizontal: é o número de nomenclaturas de trabalho ou departamentos em toda a organização; c) complexidade espacial: é o número de localizações geográficas.

Nessa direção, para Ponchirolli (2007), a complexidade está relacionada ao comportamento da organização, que emerge em sua própria dimensão, ou, ainda, pela



maneira que seus sistemas se retroalimentam. Por outro lado, é possível, também, que a complexidade se caracterize pela turbulência dos ambientes nos quais a organização está inserida.

Serva (1992, p. 32) ressalta, também, que “as interações organização- ambiente não são todas elas marcadas pelo ruído, por perturbações, pela desordem enfim. As interações são permeadas tanto por regularidades como por oscilações”. Entende-se, diante do exposto que as organizações complexas buscam analisar suas atividades e sua gestão sob uma ótica ampliada, tendo por base as relações intrínsecas dos fenômenos que interagem nos múltiplos sistemas que as caracterizam. Isso ocorre de maneira reflexiva e ciente dos múltiplos aspectos que norteiam a dinâmica de ordem e desordem (Daft, 1992; Morin, 2011; Ponchirolli, 2007; Serva et al., 2010) que se apresenta no dia a dia delas.

Esse processo ocorre, portanto, sem particionar ou reduzir os elementos que interagem nos sistemas da organização, no intuito de simplificá-los, em uma conjuntura que dialoga com o ambiente; sob um fluxo de autorregulação de seus processos e em uma perspectiva de participação dos atores organizacionais, cujas subjetividades proporcionam entendimentos relevantes e que impactam na organização como um todo (Daft, 1992; Morin, 2011; Ponchirolli, 2007; Serva et al., 2010). Diante do exposto, abordar-se-á no próximo capítulo um tipo peculiar de organização complexa, as universidades públicas (Leitão, 1985; Trigueiro, 1994), as quais além de conter diversos sistemas em seu bojo, recebem e disseminam conhecimentos e tecnologias, impactando na formação das pessoas para o mercado de trabalho e, por consequência, nos demais tipos de organizações.

Caracterização das Universidades Públicas

Em sua essência, a universidade pública se caracteriza como uma instituição social, diferenciada e baseada na autonomia, contendo searas de opiniões, discussões e contradições (Chaui, 2003; Soares & Mazon, 2006). Trata-se de uma instituição voltada para a formação profissional de acadêmicos nas diversas áreas do conhecimento, que realiza intervenções modificadoras da realidade das comunidades em que está inserida e impulsiona novos avanços nas áreas científica e tecnológica (Martins, 2009).

A universidade é caracterizada como uma organização complexa, por ser uma instituição multifinalística, que contempla a execução de tarefas variadas, que se relacionam ao ensino, à pesquisa e à extensão e à administração, materializadas na prestação de serviços à comunidade (Baldrige & Riley, 1977; Etzioni, 1967; Leitão,



1985; Trigueiro, 1994). A partir disso, é importante destacar que não se pode cair na falácia reducionista, a qual focaliza a universidade sob um único prisma, o do processo educacional, pois sua magnitude se eleva para contribuir com a transformação da sociedade (Baldrige & Riley, 1977; Leitão, 1985; Trigueiro, 1994). Nesse contexto, considerando que a gestão nas universidades públicas possui algumas particularidades, por serem instituições com objetivos voltados à geração de conhecimentos, elas não podem ser equiparadas a outros órgãos públicos e nem mesmo à lógica do setor privado (Bundt, 2000; Grillo, 2001; Meyer Júnior & Lopes, 2015). Tais instituições são inconfundíveis, não seguem as mesmas teorias das organizações com fins lucrativos (Rodrigues, 1985). Destaca-se, ainda, que nas universidades públicas os níveis de responsabilidades são mais difusos; a atividade acadêmica traz demandas e requer mecanismos de gestão específicos, ainda não prescritos nos modelos gerenciais tradicionalmente adotados por outros tipos de

organizações (Bundt, 2000; Grillo, 2001; Meyer Júnior, 2005).

Corroborando com o exposto Bundt (2000), ao mencionar algumas características das universidades públicas, ressaltando a complexidade que caracteriza nesse tipo de instituição, tais como: a) diversidade de finalidades (ensino, investigação e serviços), cujos propósitos não são facilmente identificáveis; b) existe uma mistura entre autonomia e dependência nas relações com a sociedade, pois a universidade depende legal e economicamente desta, mas está resguardada em função do prestígio que possui e que proporciona; c) difusão de autoridade, estabelecendo zonas de poder e influência que se sobrepõem, muitas vezes, com iniciativas internas que escapam ao controle do poder central; d) fragmentação interna, pela elevada autonomia, baseada no profissionalismo, especialização, tradição e natureza das atividades.

Além disso, cabe ressaltar que, quanto à estrutura administrativa, as universidades federais apresentam peculiaridades; são compostas por: Órgãos Deliberativos Centrais; Órgãos Executivos Centrais; Órgãos Deliberativos Setoriais; Órgãos Executivos Setoriais, cujas atribuições constam disciplinadas em seus regimentos e estatutos (Souza, 2009). Esses órgãos contam com representantes da comunidade universitária, os quais têm o papel de discutir e deliberar acerca dos assuntos burocráticos, científicos e pedagógicos relativos às universidades, em cada nível da gestão colegiada que os caracteriza e atuam na sede e nos *campi* dessas instituições (Souza, 2009).

Diante do exposto, tomou-se por base a visão de Souza (2009, p. 88), o qual se utilizou dos ensinamentos de Morin (2011) para tratar da estrutura de gestão das universidades



sob a ótica da complexidade, afirmando que:

[...] a gestão universitária opõe-se, portanto, aos mecanismos reducionistas e simplificadores das teorias burocráticas tradicionais, pois convive com as influências recebidas do ambiente interno e externo, enfrenta as incertezas e as contradições, e convive com a complexidade dos fenômenos estruturais.

Nesse contexto, em que o ambiente repercute na dinâmica das universidades públicas, destaca-se que a gestão nesses órgãos está sujeita às diretrizes estabelecidas pelo Estado, mesmo que essas instituições sejam dotadas de autonomia, a qual se torna limitada (Bundt, 2000; Neves, 2002; Souza, 2009). A partir disso, essas instituições acabam mantendo uma estrutura burocrática padronizada de funcionamento, que não considera as peculiaridades locais e regionais (Bundt, 2000; Neves, 2002; Rizatti & Rizatti Junior, 2004), para materializar e executar suas atividades dentro dos limites estabelecidos pelos ditames legais a que estão obrigadas a cumprir.

Dentre tais regramentos, citam-se no contexto brasileiro a Reforma Universitária de 1968, cuja finalidade era ampliar a eficiência e a produtividades nas universidades. De acordo com Fávero (2006, p. 34), nessa reforma “sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação”. Destaca-se, ainda, a promulgação da Lei nº 9.394/1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e do Decreto nº 5.773/2006, os quais dispõem acerca do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior, cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (Martins, 2009).

Além disso, com a criação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ocorreu uma nova transformação na estrutura das universidades federais, a qual repercutiu sobremaneira nas áreas: administrativa, de ensino, pesquisa e extensão (Martins, 2009). Houve ainda, a ampliação da estrutura física das universidades, da oferta de cursos e do número de alunos matriculados (Decreto n. 6.096, 2007).

Nesse contexto, de influências diversas no ambiente das universidades, acredita-se que dentre os principais desafios atuais dessas instituições está o desenvolvimento e/ou fortalecimento de searas de participação (Bundt, 2000; Neves, 2002; Rizatti & Rizatti Junior, 2004; Souza, 2009) que incluam de maneira efetiva os diversos atores sociais no processo de gestão dessas instituições.



Considerada tal condição, vale destacar o estudo de Rodrigues (1985). Após ter investigado variáveis relacionadas ao processo de gestão, sob o prisma do processo decisório em 34 empresas e em 18 universidades britânicas, o autor argumentou que a noção de sucesso na decisão era definida politicamente, ou seja, relacionada à participação e ao acordo. Nesse processo estavam presentes, também, o conflito e a centralização. No entanto, foi possível se chegar a um consenso mesmo entre grupos com interesses diversos.

Nessa perspectiva, as universidades são convocadas a propiciar discussões para além dos conceitos e temas teóricos, abstratos e burocráticos. O momento é de se pensar em conjunto com a sociedade, deve-se desenvolver um pensamento que contemple posicionamentos, questionamentos e, ainda, encaminhamento de propostas para se responder aos desafios e problemas que emergem no ambiente dessas instituições (Fávero, 2006). Portanto, nessa dimensão, no próximo capítulo tratar-se-á da participação social para trazer elementos dessa teoria que possam colaborar com o que se busca discutir neste trabalho.

A Participação Cidadã por meio da Cidadania Deliberativa

Considerados os propósitos da gestão social, Tenório (1999), a partir do pensamento de Habermas (1929-), expõe que na cidadania deliberativa a gestão burocrática é substituída por mecanismos participativos, inclusivos e plurais. Além disso, na cidadania deliberativa o indivíduo conscientiza-se de seu papel na sociedade e de que cabe a ele atuar e exercer seus direitos e deveres, contribuindo com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Diante do exposto, faz-se necessária a caracterização do indivíduo (cidadão) na sociedade. Para Serva et al. (2010), este atua como produtor e produtor na conjuntura da realização da esfera social.

Nessa direção, dialogicamente, Arnstein (2002) trabalha o conceito de participação cidadã na esfera do poder. A autora definiu uma Escada de Participação, composta por oito degraus, que consiste níveis de poder que são dados ao cidadão e classificados em três grupos: a) a não participação: degraus de manipulação e terapia; b) o nível de concessão mínima de poder: degraus de informação, consulta e pacificação; c) o poder cidadão: degraus de parceria, delegação de poder e controle cidadão.

Observa-se que na participação sem poder (degraus do nível um e dois) os tomadores de decisão (legítimos) se asseguram de que todas as partes interajam, de que todos os lados sejam ouvidos, mas de que sejam poucos os beneficiados (Arnstein, 2002). Corroboram com o exposto Salm e Menegasso (2010) ao asseverarem que a



participação social na esfera pública guarda estreita relação com o poder e o controle, bem como, relaciona-se à democracia deliberativa.

Nessa perspectiva, é necessário conceituar a esfera pública, seara em que ocorrem interações e tensões entre sociedade civil, Estado e mercado. Nela deve-se diagnosticar, analisar, discutir e compreender questões e problemas que envolvam a sociedade, considerando a multidimensionalidade humana. Tal processo ocorre por meio do agir comunicativo (Cançado, Tenório, & Pereira, 2011; Habermas, 2003;

Ramos, 1981; Tenório, 2008), sendo que as resoluções provenientes desse espaço devem ser assumidas pelo Estado como políticas públicas.

A partir do conceito de esfera pública, pode-se compreender, também, a participação cidadã em duas dimensões: a “participação em” e a “participação sobre”; a primeira trata do papel da comunidade no processo decisório sobre algo que é de interesse de comum. A segunda se refere à ideia de controle exercido pela comunidade sobre as ações e atividades provenientes do poder público (Salm & Menegasso, 2010).

Nesse sentido, Salm e Menegasso (2010) também discutem uma proposta de modelos de coprodução. Dentre tais modelos, destaca-se para o objetivo proposto para este artigo o “modelo de coprodução para a mobilização comunitária”; o qual se caracteriza pelo controle sobre o Estado, em uma perspectiva que contempla a mobilização social sob a égide da democracia normativa.

Nessa dimensão, o modelo de coprodução descrito, por Salm e Menegasso (2010), relaciona-se com os modelos de gestão encontrados nas organizações (Magalhães & Souza, 2015). A partir disso, pode-se discutir o controle sobre o poder público com base na *accountability* (Bresser-Pereira, 2000; Goulart, 2011; Pinho & Sacramento, 2009; Torres, 2000). Esse termo trata da prestação de contas por parte do poder público e compreende a responsabilização acerca da guarda e da gestão dos recursos públicos (Bresser-Pereira, 2000; Goulart, 2011; Pinho & Sacramento, 2009; Torres, 2000). Porém, não há um consenso sob a tradução dele para a língua portuguesa.

Para Koppell (2005) a *accountability* está relacionada a cinco dimensões de prestação de contas, conforme segue: a) transparência: caracteriza-se por um valor literal, no qual o gestor e a organização/instituição devem explicar ou justificar suas ações e não devem ocultar seus equívocos; b) imputabilidade: requer dos indivíduos e das organizações/instituições a responsabilização para enfrentar as consequências por seus atos, que estão ligados ao desempenho. Por outro lado, há a recompensa pelo



sucesso; c) controlabilidade: trata-se da concepção dominante de prestação de contas, gira em torno do controle e tem sido o ponto de partida para muitas análises sobre a imputabilidade organizacional; d) responsabilidade: os gestores estão restritos a ação por meio de normas, regras e leis. A responsabilidade pode assumir, ainda, a forma de normas profissionais formais e informais ou normas de comportamento, mas os gestores devem utilizar seus conhecimentos limitados por normas profissionais e morais; e) responsividade: é uma alternativa de abordagem horizontal, voltada para o atendimento das demandas dos (clientes/cidadãos/membros da organização).

Nesse contexto, pode-se ampliar, ainda, a perspectiva de entendimento das dimensões da participação cidadã que perpassa o controle social, com base na classificação apresentada por Menezes (2002), conforme segue: a) impróprio: a atuação da sociedade sobre os serviços e fornecimento de produtos por entes não necessariamente públicos nem usuários de recursos públicos; b) próprio: a atuação da sociedade sobre os serviços e fornecimento de produtos por entes institucionalmente públicos e/ou que usam recursos públicos; c) primitivo: controle realizado diretamente pelo povo; d) derivado: controle realizado pelo povo mediante a atuação direta de representantes de segmentos da sociedade; e) direto: controle realizado diretamente pela sociedade; f) indireto: controle realizado pela sociedade mediante a atuação de mecanismos de apoio.

Por fim, considerando exposto ao longo desta seção, compreende-se que a participação cidadã pode se constituir em um meio para cidadãos e demais organizações/instituições dialogarem, acompanhem e concretizarem políticas e ações que vislumbrem os princípios de uma cidadania realmente deliberativa (Abreu & Schommer, 2016; Tenório, 1999), rumo a construção de bases sólidas para uma sociedade mais justa e equitativa.

Discussão

Ao se considerar as universidades como instituições com múltiplas finalidades, poder difuso e diversas instâncias de poder, fragmentadas e que são influenciadas tanto por seu meio interno, como pelo meio externo (Bundt, 2000; Neves, 2002; Rizatti & Rizatti Junior, 2004; Souza, 2009), denota-se a complexidade que lhes caracteriza e que permeia a gestão desses órgãos.

Compreende-se que conforme assevera Morin (2011), a ordem e a desordem convivem nesse tipo de instituição, ao passo que o conflito e harmonia também se inserem em seu bojo, pois, como se tratam de instituições compostas por diversos atores, as opiniões e os interesses são muitas vezes contrários e isso se reflete nas instâncias de



gestão dessas instituições.

Além disso, os múltiplos sistemas que se apresentam nas universidades estão constantemente se autoproduzindo, em um fluxo de regulação por seus próprios elementos e pelas influências do meio interno e externo. No primeiro, cita-se a influência dos servidores e gestores que atuam nesses órgãos. Enquanto no segundo, pode-se mencionar, especialmente, a interferência do Estado em tais sistemas, como órgão externo regulador e impositor de diretrizes e, ainda, as demandas da sociedade, para a qual a universidade forma pessoas (Ponchirolli, 2007; Serva, 1992).

Outra característica das universidades que reforçam a complexidade que as constitui é a estrutura desses órgãos, a qual se enquadra nas dimensões apresentadas por Daft (1992): vertical, horizontal e espacial, descritas em seus regimentos e estatutos. Ou seja, a complexidade vertical se constitui nas instâncias burocráticas que as compõem, descritas por Souza (2009) como os Órgãos Deliberativos (centrais e setoriais); a complexidade horizontal aparece na estrutura de funcionamento que é departamental, criada na década de 1960 e que ainda persiste nesses órgãos, constituindo assim uma estrutura fragmentada e engessada (Fávero, 2006), na qual existem diversos setores para atender aos assuntos relativos às áreas de ensino, pesquisa, extensão e administração. No que se refere à complexidade espacial, esta se caracteriza pelos *campi* que integram as universidades.

Nesse contexto, voltando-se a atenção para a estrutura das universidades, caracterizada por seus órgãos colegiados e deliberativos, nos quais existem representantes dos diversos setores da sociedade e/ou da comunidade acadêmica, verifica-se que o espaço de participação está definido, conforme prevê a Constituição Federal de 1988 (Direitos Humanos, 2016; Rolim, 2013). No entanto, a partir disso compreende-se que o desafio para essas instituições é se abrirem para um processo de efetiva participação social dos cidadãos no controle de sua gestão, para além da representação em reuniões, cujos votos dos membros são dados para deliberação voltada aos assuntos inerentes a uma pauta que é definida pela instituição, no sentido de uma participação voltada ao poder cidadão (Arnstein, 2002).

As universidades, como instituições complexas, plurais e que estão em constante interação com o ambiente interno e externo precisam, então, voltar-se para si, repensando seu papel na esfera pública. Ressalta-se, nesse contexto, a necessidade de se estabelecer uma via de dialogicidade e reflexão entre os diversos atores sociais e as universidades, para além da estrutura formal, em uma perspectiva de controle



social compartilhado (Abreu & Schommer, 2016; Tenório, 1999).

Isso passaria pela revisão das políticas de atendimento ao cidadão, as quais atualmente se baseiam na burocracia, em que se fornece uma determinada informação mediante solicitações protocolizadas, que engessam e dificultam o aprendizado mútuo entre cidadãos e universidade. Nessa dimensão, acredita-se, ainda, que o controle social também se apresenta como uma forma de aproximar o cidadão da gestão das universidades, a partir da atuação efetiva deste no acompanhamento, na colaboração, na coprodução e na fiscalização da gestão desses órgãos. Compreende-se, também, que cabe à universidade e à sociedade propiciarem juntas espaços de participação e de capacitação, para que os cidadãos exerçam sua cidadania deliberativa e colaborem no processo de melhoria da gestão desses órgãos (Cançado et al., 2011; Habermas, 2003; Ramos, 1981; Tenório, 2008), em uma perspectiva dialógica e reflexiva.

Nesse sentido, tanto a administração das universidades, por meio da prestação de contas (*accountability*), como os cidadãos, organizados ou agindo por conta própria, podem discutir e construir juntos mecanismos participação social compartilhado, para efetivar então a coprodução do bem público, em uma perspectiva de aprendizado e colaboração (Bresser-Pereira, 2000; Goulart, 2011; Pinho & Sacramento, 2009; Salm & Menegasso, 2010; Torres, 2000) na gestão desses órgãos.

Por fim, ao considerar a complexidade que caracteriza as universidades e seus múltiplos interesses, objetivos e finalidades, entende-se que é importante, também, a conscientização e a capacitação dos gestores e demais servidores que atuam nesses órgãos, para que eles compreendam o conceito de participação social sob o prisma de que os cidadãos devem ser vistos pela instituição como coprodutores do bem público, não como fiscalizadores da ação dos servidores que atuam nesses órgãos.

Considerações Finais

Este estudo teve por objetivo discutir a contribuição da participação cidadã na gestão universitária pública, a partir da Teoria da Complexidade. Após serem trazidas as teóricas estruturantes que serviram de base para a discussão acerca do proposto, entende-se que além de possuírem múltiplas finalidades e uma estrutura de gestão diferenciada, as universidades públicas ainda precisam se adequar e atender às diretrizes do Estado e da sociedade, o que torna esse tipo de instituição, sem dúvida, complexa, conforme preconizam os autores trazidos ao longo deste trabalho.

Nessa dimensão, compreende-se, ainda, que uma demanda que se apresenta a partir das transformações ocorridas na gestão das universidades ao longo dos anos, tratando



agora de sua conjuntura enquanto instituição plural, é a necessidade dessas instituições se voltarem para si, ao passo que devem, também, repensar a participação da sociedade em sua gestão. Isso se encaminharia pela autoanálise por parte desses órgãos, o que abrangeria suas peculiaridades, problemas, potencialidades e a visão de seus servidores e gestores sobre o papel do cidadão no processo de acompanhamento e controle da gestão desses órgãos.

Acredita-se que tal reflexão abriria horizontes no sentido de ampliar a participação e, ainda, o controle social, ambos compartilhados e pensados de forma conjunta com os cidadãos, tomando por base o conceito de esfera pública, dialógica e comunicativa (Habermas, 2003), para além dos aspectos restritivos e burocráticos da estrutura engessada desses órgãos, que se configurou por meio dos diplomas legais impostos pelo Estado (Meyer Júnior & Lopes, 2015).

Por fim, destaca-se o caráter teórico deste estudo, cujas limitações se constituem pela necessidade de se conhecer de modo empírico a coerência das proposições e discussões realizadas. Além disso, sugere-se para pesquisas futuras a investigação em universidades federais de como o controle social, sob o prisma da coprodução do bem público, pode ser materializado, partindo-se de ações advindas da sociedade a serem implementadas na estrutura de gestão das universidades federais.

Referências

- Abreu, N. B., & Schommer, P. C. (2016). Controle social, um árduo e significativo processo de aprendizagem: a experiência do Centro Cultural Escrava Anastácia. *NAU Social*, 7, 37–53.
- Arnstein, S. R. (2002). Uma escada da participação cidadã. Recuperado em Agosto 2, 2016, de <https://bit.ly/3kROEvO>.
- Baldrige, J. V., & Riley, G. L. (1977). *Governing academic organizations: new problems, new perspectives*. Berkeley: McCutchan Publishing.
- Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais. Recuperado em August 10, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm
- Bresser-Pereira, L. carlos. (2000, February 2). Responsabilização equivocada. *Jornal Folha de São Paulo*. Recuperado de <http://www.bresserpereira.org.br>
- Bundt, C. F. C. da. (2000). *Universidade: mudanças e estratégias de ação*. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
- Cançado, A. C., Tenório, F. G., & Pereira, J. R. (2011). Gestão social: reflexões teóricas



e conceituais. *Cadernos EBAPE.BR*, 9(3), 681–703.

Chaui, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 5–15. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>

Daft, R. L. (1992). *Organization theory and design*. West Publishing Company.

Etzioni, A. (1967). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioniera Editora.

Fávero, M. de L. de A. (2006). A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, 28(2006), 17–36. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>

Goulart, M. S. B. (2011). *Participação e accountability no controle social do orçamento público: o caso do conselho de desenvolvimento regional de Itajaí*. Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Grillo, A. N. (2001). *Gestão de pessoas: princípios que mudam a administração universitária*. Florianópolis: CAD-UFSC.

Habermas, J. (2003). *Direito e democracia: entre facticidade e validade* (2 ed.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Direitos Humanos, D. (2016). Controle social e conselhos de direitos no Brasil.

Recuperado em August 12, 2016, de <https://bit.ly/2Sd4XqB>.

Koppell, J. G. S. (2005). Pathologies of accountability: ICANN and challenge of “multiple accountabilities disorder.” *Public Administration Review*, 65(1), 94–108.

Leitão, S. P. (1985). A questão organizacional na universidade: as contribuições de Etzioni e Rice. *Revista de Administração Pública*, 19(4), 3–26.

Magalhães, T., & Souza, V. B. (2015). O controle social no conselho municipal do idoso de Florianópolis: uma análise a partir dos modelos de administração pública, dos modelos de coprodução dos serviços públicos e dos modos de gestão estratégica e social. *Revista de Ciências Da Administração*, 1(3), 149– 164.

Martins, B. C. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, 30(106), 15–35.

Menezes, E. G. de. (2002). Apontamentos sobre o controle social e a transparência dos atos da administração pública brasileira: perspectivas para o controle social e a transparência da administração pública. In *Monografias vencedoras do Prêmio Serzedello Corrêa 2001*. Brasília, DF: Tribunal de Contas da União.

Meyer Júnior, V. (2005). Planejamento Universitário: ato racional, político ou simbólico - um estudo de universidades brasileiras. *Revista Alcance*, 12(3), 373–390. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Meyer Júnior, V., & Lopes, M. C. B. (2015). Administrando o imensurável: uma crítica às



- organizações acadêmicas. *Cadernos EBAPE.BR*, 13(1), 40–51.
- Morin, E. (2011). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.
- Neves, C. E. B. (2002). A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. A educação superior no Brasil. Recuperado em April 15, 2017, de <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com>
- Pinho, J. A. G., & Sacramento, A. R. S. (2009). Accountability: já podemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*, 43(6), 1343–1368.
- Ponchirolli, O. (2007). A teoria da complexidade e as organizações. *Revista Diálogo Educacional*, 7(22), 81–100.
- Ramos, A. G. (1981). *Nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Rizatti, G., & Rizatti Junior, G. (2004). Organização universitária: mudança na administração e nas funções administrativas. Recuperado em August 10, 2016, de www.inpeau.ufsc.br/.../Gerson Rizzatti - organização universitária.doc
- Rodrigues, S. B. (1985). Processo decisório em universidades: teoria III. *Revista de Administração Pública*, 19(4), 60–75.
- Rolim, L. B. et al. (2013). Participação popular e o controle social como diretriz do SUS: uma revisão narrativa. *Saúde Debate*, 37(96), 139–147.
- Salm, J F, & Menegasso, M. E. (2010). Proposta de modelos para a coprodução do bem público a partir das tipologias de participação. In *XXXIV ENANPAD* (pp. 1– 17). Rio de Janeiro: ANPAD - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.
- Salm, José Francisco, & Menegasso, M. E. (2010). Gestor Social Base Epistemológica. *Enapegs 2010*, 1–17.
- Serva, M. (1992). O paradigma da complexidade e a análise organizacional. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 32(2), 26–35.
- Serva, M., Dias, T. ., & Alperstedt, G. D. (2010). Paradigma da complexidade e teoria das organizações: uma reflexão epistemológica. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 50(3), 276–287.
- Soares, T. C., & Mazon, G. (2006). Comparação internacional entre instituições universitárias. In *IV Colóquio Internacional de gestão universitária* (pp. 1–13). Blumenau, SC: INPEAU.
- Souza, I. M. (2009). *Gestão das universidades federais brasileiras: uma abordagem fundamentada na gestão do conhecimento*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.



Tenório, F. G. (1999). Inovando com democracia, ainda uma utopia. *Novos Cadernos NAEA Belém*, 2(1), 149–162.

Tenório, F. G. (2008). Critérios para a avaliação de processos decisórios participativos deliberativos na implementação de políticas públicas. In *EnAPG - Encontro de Administração Pública e Governança* (pp. 1–16). Salvador: ANPAD

- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.

Torres, R. L. (2000). *Tratado de direito constitucional financeiro e tributário: o orçamento na Constituição*. Rio de Janeiro: Renovar.

Trigueiro, M. G. S. (1994). Indicadores de qualidade na universidade um desafio para a avaliação institucional. *Universidade*, 1(6), 320–330.



La participación de los actores involucrados como base de legitimidad de la autoevaluación institucional de la universidad

María Foio

Resumen

La ponencia aporta al debate sobre los espacios participativos en la autoevaluación, partiendo de preguntarse si los mismos pueden operar como dispositivos de política institucional para fortalecer prácticas democráticas potentes y continuas.

Ante una diversidad de sentidos sobre la evaluación, sostenemos que, si se acepta poner el eje en criterios de pertinencia orientados al mejoramiento en base al propio proyecto de la universidad según su función social y sus vínculos con la sociedad, es necesario realizar una evaluación situada, incorporada a un proceso general de planeamiento.

Se analiza la dinámica de participación de los actores en autoevaluaciones institucionales de cinco universidades nacionales argentinas, se realiza una auto-reflexión sobre el rol de los observadores en cada caso (meta-evaluación), y se elaboran propuestas de mejora de las prácticas participativas.

El trabajo pone en evidencia los distintos modos de inclusión: quienes participan, cómo se los convoca, dispositivos que enmarcan la participación, tipo de actividades y momentos en que se realizan, formas de comunicación de lo producido.

Se discute sobre las diferencias observadas en los requerimientos para la participación, los compromisos de los distintos actores (sostenimiento del proceso, definición de criterios de evaluación, identificación de problemas, redefinición de objetivos y estrategias institucionales), y las posibilidades de las modalidades identificadas para favorecer análisis críticos y transformaciones en la universidad, concluyéndose que la alternativa de una valoración integral de la misma se va concretando cuando se facilita la intervención en condición de paridad de todos los actores involucrados con el amplio campo de la acción institucional.

Palabras clave

Pluralidad de actores; Estrategias participativas; Implicación de los sujetos autoevaluadores; Conflictos e incertidumbres; Democracia y cultura de la participación.

Introducción

Esta presentación trata sobre las actividades de autoevaluación de instituciones de educación superior que se encuentran en funcionamiento, con el propósito de aportar



algunas ideas y debatir acerca de las condiciones de la participación de los propios actores institucionales en esas actividades, la promoción, la organización y el desarrollo de las mismas.

La autoevaluación institucional de la universidad se caracteriza por ser una acción técnica, ética y política. Es productora y, a la vez, producto, de una actividad reflexiva y valorativa sobre una serie de aspectos organizativos, curriculares, contextuales y de gestión que interactúan con vista al mejoramiento de la institución. A partir de esa información generada en conjunto se espera lograr una comprensión más acabada de las situaciones y poder definir con mayor claridad las estrategias de mejora.

Desde estos supuestos, para elaborar la exposición nos planteamos cuatro hipótesis que guiaron la tarea:

- La orientación de la actividad evaluativa hacia el mejoramiento integral de la universidad basada en un enfoque de pertinencia, incorpora a la misma en un proceso de planeamiento estratégico que toma en cuenta el contexto social y económico y apunta a la concertación y a la ejecución de un proyecto de desarrollo propio.
- La autoevaluación de la universidad mediante criterios propios que revelen las pautas explícitas e implícitas en el modelo institucional y adviertan la distancia entre este y la situaciones observadas, conlleva la aparición de conflictos e incertidumbres cuyo reconocimiento permitirá crear más posibilidades y asumir las contradicciones con mayor eficiencia.
- La intervención lúcida de los participantes del proceso de autoevaluación aportando miradas y reflexiones sobre las voluntades políticas que dieron origen y otorgan continuidad a la universidad permite que la formulación de las propuestas de transformación sea apropiada por una pluralidad de actores que otorgan sentido a los instrumentos de una evaluación conducente al cambio y a la innovación educativa.
- La generación del compromiso con las prácticas participativas debe incluir actividades que movilicen y capaciten a los actores aportándoles información sistemática y apropiada y, así mismo, distintos testimonios sobre el proceso de autoevaluación institucional.



Fundamentación

En la actualidad la evaluación institucional de las universidades a cargo de agencias especializadas se ha convertido en una práctica corriente que busca obtener un conocimiento acerca de la condición del objeto evaluado, en un proceso dirigido a orientar las acciones de mejoramiento de la calidad.

Estas evaluaciones suelen ser periódicas, incluyen generalmente una instancia de autoevaluación o consideración de la propia mirada de los responsables de la institución previa a la evaluación externa, y contemplan diversas metodologías que abarcan tanto a los procedimientos evaluativos en sí mismos (por ejemplo, evaluación cualitativa o cuantitativa) como a los aspectos que se estiman significativos para realizar la evaluación (insumos, procesos, resultados).

Esas prácticas evaluativas adquieren diferentes significaciones según su relación con las políticas en las que se insertan. Aunque no lo tomamos como argumento crítico para nuestro desarrollo del tema, como factor de contexto debemos mencionar la referencia de Kells (1996) sobre el error de asumir que los sistemas de evaluación pueden mejorar la calidad institucional en escenarios nacionales con severa necesidad de reforma (escasez presupuestaria, corrupción, interferencia de la política partidaria). Al comparar la evaluación de las universidades con tales condiciones del sistema, Kells afirma que la evaluación institucional es un mecanismo relativamente débil y que por ello es preciso que las reformas nacionales precedan a dichos procesos evaluativos.

En Latinoamérica durante los años noventa, mientras proliferaban en la región los gobiernos alineados al Consenso de Washington, la acción de los organismos multilaterales de crédito a favor de los procesos de evaluación de las universidades llevó a generalizar la noción de un Estado evaluador con miras a la calificación de las instituciones universitarias en base a un modelo centrado en la eficacia y la eficiencia (Krotsch, 2005). Se opacaba así, en gran medida, la diversidad de sentidos que pueden distinguirse sobre la evaluación, al no considerar el protagonismo de los diferentes actores y la historia de cada país en materia de educación superior y de cada universidad.

En Argentina, en el marco de las tensiones y negociaciones entre los rectores, la Comisión Nacional de Evaluación Universitaria (CONEAU) y el propio gobierno que desencadenó la implementación de la Ley de Educación Superior en la década de 1990, se fueron estableciendo acuerdos con las instituciones que llevaron a transformar el



sentido de la evaluación como calificadora a otro que pone el eje en el mejoramiento institucional. (Pérez Rasetti, 2009)

Con respecto al proceso evaluativo, es posible que el examen de la situación de la universidad entre en tensión con los grupos de poder consolidados al interior de las instituciones que despliegan estrategias conservadoras así como con los sectores - internos y externos- en disputa con esos grupos.

Una de las imágenes más generalizadas de la cultura organizacional universitaria destaca el peso significativo de la disciplina en la conformación de los modelos de consagración, prestigio y poder en la institución. Distintos actores pertenecientes al claustro docente -a partir de sus espacios específicos de acción: cátedras, departamentos, institutos, escuelas-, se constituyen en agentes sustantivos en la configuración del poder y la legitimidad institucionales.

Ello implica que en muchas ocasiones las decisiones podrían ser consecuencia de compromisos entre sectores -divididos por fronteras de identidad y lealtad- en disputa por el control de los recursos materiales y simbólicos que hacen a la reproducción del sistema de poder al interior de la institución. (Krotsch, 2005)

La pregunta es entonces cómo considerar ese escenario en el marco de la autoevaluación, teniendo en cuenta que las instancias participativas deberán constituirse como áreas de igualdad a manera de un nuevo campo a cuyas reglas de juego adhieran actores de diferentes sectores.

Pensamos que se trata de una práctica que tendrá que atravesar el sistema de intereses y parcialidades instituido para poder operar de manera fecunda sobre la realidad institucional. Ello demanda la construcción de códigos compartidos derivando en consensos de sentido, o en disensos, con el reconocimiento a un otro legítimo, con posturas propias que pueden coexistir en un proceso transformador. Como condición y recurso, la participación promueve el interés, la reflexión colectiva, los necesarios acuerdos sobre los puntos a evaluar, la decisión de modelos de evaluación, el protagonismo de los actores que intervienen así como la articulación de los fines de la institución.

Estamos sosteniendo, por lo tanto, que en la universidad la posibilidad de participar está asociada a la necesidad de admitir puntos de vista *otros* y de adoptar la búsqueda de la mejora continua: la complejidad propia de una institución pública, y por lo tanto plural, demanda la creación de escenarios que propicien la discusión y el establecimiento de



acuerdos en un ambiente de reconocimiento y respeto de las diferencias. De esta manera, la identificación y comprensión de las características y los estilos organizacionales que orientan la práctica de los actores es parte fundamental de la reflexión crítica sobre la institución, y a la vez un aspecto importante a tener en cuenta en el momento de definir convocatorias y formas de intervenir en las actividades de autoevaluación.

En un trabajo anterior sosteníamos que la autoevaluación institucional es un proceso de aprendizaje organizacional (Castro Chans y Foio, 2016); el cambio cultural deseado apunta a generar una vocación evaluativa que irá construyendo la cultura participativa en la institución, otorgando validez, confiabilidad y legalidad a las prácticas autoevaluativas, y a enfatizar la naturaleza colaborativa del proceso: todos están involucrados y son partícipes sin que exista el propósito de individualizar opiniones y apreciaciones.

La pretensión de algunos actores (grupos de poder, sectores internos en los claustros, cofradías disciplinares) de asumir protagonismos excluyentes en función de sus intereses particulares podría ofrecer imágenes superpuestas de la universidad, haciendo que el proceso de autoevaluación se plasme en informes de un conjunto no orgánico poco apto para producir en los evaluadores externos un sentido coherente.

Poder resolver este problema supone, como ya lo hemos señalado, la necesidad de elaborar previamente una metodología de autoevaluación mediante un consenso con respecto a los objetivos, los procedimientos requeridos para incorporar y sistematizar la información y los criterios de valoración que se tomarán en cuenta en los aspectos a analizar.

El impulso y la movilización para la participación en las prácticas autoevaluativas debe incluir actividades como seminarios y talleres de capacitación y exposición de experiencias semejantes que contribuyan a brindar información sistemática y apropiada y, así mismo, distintos testimonios sobre el proceso a los actores pertenecientes a los distintos niveles y sectores de la institución. Pensar la autoevaluación como la articulación de distintas fases complementarias de diseño, divulgación, ejecución, informe final y meta-evaluación habilita instancias democratizadoras que favorecen la participación de los diferentes actores institucionales. (Landi y Palacios, 2010)

Es aquí donde la consideración de la pertinencia social cobra fuerza con vista a la formulación de propuestas de transformación que sean apropiadas por los actores, ya que son ellos y sus estrategias y circunstancias dentro de un campo particular los que



otorgan sentido a los instrumentos de cambio educativo. La necesidad de anclaje en un marco de pertinencia que implica la existencia (o no) de una legitimación social fundada en la pluralidad que caracteriza a la universidad pública, debe ser resuelta a partir de la consideración de la misma como institución política. (Krotsch, 2005; Morgan, 2004)

Desde esta perspectiva, la imagen que de sí misma creó la universidad en su etapa de proyecto y la que fue construyendo a través de su historia con las modificaciones e incluso refundaciones que se hubiere dado, constituyen el modelo de referencia para la evaluación.

La evaluación institucional conlleva, por lo tanto, la decisión de analizar la correspondencia entre el modelo de universidad imaginado y su concreción. Para ello habilitará los dispositivos formales y empleará los instrumentos técnicos necesarios que confieran capacidad de objetivación al proceso y permitan identificar con precisión su modelo y el estado de las cosas, la realización de ese modelo en términos históricos.

Si la universidad organiza su evaluación en el eje que le proporciona la identificación de su razón de ser institucional, cada una de las cuestiones examinadas a través de la información a relevar cobra su verdadero sentido revelando condiciones efectivas de pertinencia y de calidad.

En tal sentido, la adecuación del desarrollo actual a la misión institucional, el efecto que las modificaciones practicadas logran en la disposición para sus fines, las actividades que favorecen y las que dificultan el cumplimiento de los objetivos institucionales, por caso, constituyen variables cuyo análisis podrá poner en evidencia núcleos problemáticos muy productivos en el momento de formular propuestas de mejoramiento. (Pérez Rasetti, 2009)

Los modelos de gestión estratégico-situacionales, colaborativos, asumidos por la institución como intersección o conjunción de perspectivas de los distintos actores, sostienen que todas las miradas son necesarias. La construcción colectiva del plan estratégico de desarrollo institucional (PEDI) se concreta en una realidad que de esa manera está produciendo y reproduciendo su propia identidad. No obstante, pueden perdurar modos de hacer que atentan contra lo integral que el PEDI supone. En esas situaciones la práctica de la autoevaluación, con una reflexión conjunta y de gestión participativa, aparece como un camino a seguir.



Metodología

Los mecanismos de autoevaluación y evaluación externa previstos en la Ley de Educación Superior fueron llevados adelante por la CONEAU a partir de 1996.

La participación de los actores en autoevaluaciones institucionales de cinco universidades públicas argentinas a la que refiere esta ponencia, ha sido observada mediante procedimientos de análisis de contenido de las comunicaciones manifiestas de los informes finales de autoevaluación institucional oficialmente publicados y que sirvieron de base para las respectivas evaluaciones externas, a saber:

- Universidad Nacional de la Plata (UNLP), creada en 1905, con localización en la capital de la provincia de Buenos Aires. Documento: *Informe Final de Autoevaluación*, 2005;
- Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), creada en 1956 con localización en las provincias de Corrientes y Chaco. Documento: *Segunda Autoevaluación Institucional*, 2008;
- Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), creada en 1973, con localización en la provincia de San Juan. Documento: *Informe de Autoevaluación*, 2011;
- Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), creada en 2009, con localización en el conurbano bonaerense. Documento: *Primera Autoevaluación Institucional*, 2015;
- Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), creada en 1989, con localización en el conurbano bonaerense. Documento: *Segundo Proceso de Evaluación Institucional. Autoevaluación Institucional*, 2018.

La técnica de análisis de contenido permite situarnos desde una triple perspectiva: los datos tal y como se comunican, el contexto de estos, y nuestra decisión para desarrollar un conocimiento según criterios de aproximación a partir de dos ejes definidos para lectura de los citados documentos: modos de inclusión de actores y dinámica de la participación. En este caso se consideran las referencias a los dispositivos participativos y las autorreflexiones de los sujetos evaluadores (meta-evaluación).

Resultados y Discusión

En la Universidad Nacional de la Plata se conformó una Comisión Central de Autoevaluación, inicial y formalmente integrada por representantes de los claustros y de las unidades académicas, y subcomisiones -a las que se incorporan los diferentes claustros- quienes trabajaron sobre las dimensiones docencia, investigación, extensión,



gobierno y gestión, infraestructura y recursos materiales, y bibliotecas. Algunos actores fueron consultados mediante encuestas o entrevistas pero no existió una convocatoria a participar en el proceso de autoevaluación como juicio de valor compartido. No se explicitan mecanismos que promuevan la participación en la autoevaluación y en la implementación de acciones que deriven en la autogestión y colaboración en paridad.

Meta-evaluación: La dimensión y características de la UNLP, como una universidad con muchas facultades en las que cada una tiene su propia idiosincrasia, dificulta el proceso de autoevaluación. Se debe prever la persistencia en el tiempo de dispositivos de participación donde los actores reflexionen sobre las problemáticas y realicen propuestas, para lo cual es indispensable que estén informados y cuenten con espacios de capacitación y actualización permanente sobre temas críticos. Entender la universidad como una organización que aprende implica pensar la comunicación de retroalimentación existente entre los agentes que la conforman y las estructuras que pueden favorecer o no la creatividad y el cambio. La ausencia de cultura de autoevaluación y de proyectos institucionales operativizados con metas, planes e indicadores a corto, mediano y largo plazo constituye un obstáculo para el aprendizaje organizacional.

En la Universidad Nacional del Nordeste fueron creadas la Comisión Central de Evaluación, CCE -conformada por docentes propuestos por cada Unidad Académica (vocación de integración) seleccionados entre los egresados de los cursos de posgrado de Evaluación Institucional-, y las Comisiones de Evaluación de las Unidades Académicas -integradas por funcionarios de gestión, docentes, administrativos, estudiantes y graduados (vocación de representatividad) donde cada claustro propuso a sus representantes, dando cuenta de la voluntad de participación y de mejora-. En el proceso autoevaluativo se reconocen las siguientes acciones: Difusión; Entrevistas al personal de gestión, docentes, investigadores, personal administrativo y estudiantes; Encuestas a docentes, estudiantes, graduados, posgraduados, funcionarios públicos, sector empresario, profesionales, organizaciones civiles y población en general; Análisis en comisiones y equipo técnico y especializado; Talleres multiactorales de análisis, reflexión y debate sobre cada temática a evaluar; Sistematización y difusión en formato de documento de las producciones generadas a partir de los espacios de intercambio; Socialización, discusión y formulación de propuestas en comisiones; Ajustes y adecuaciones; Elaboración datos institucionales; Informes de Unidades Académicas, UA; Confección de Documento Final. Entre los dispositivos de la etapa preparatoria están las visitas de la CCE a las UA para tomar contacto con el territorio, hacer conocer



el propósito y objeto de la autoevaluación. Esta etapa fue reforzada con jornadas de sensibilización destinadas a la comunidad universitaria en los distintos Campus. De las demandas relevadas surgen, previo a la autoevaluación, los dispositivos de capacitación a los actores involucrados en dicho proceso. Los contenidos del Informe Preliminar de Autoevaluación de la Universidad y de los Informes Institucionales de las UA y de la Unidad Central Rectorado (UC), luego de ser socializados en Jornadas interfacultades y en la UC, contribuyeron a la elaboración de las Bases para el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional. Ello se concretó en un Encuentro Institucional, que operó como espacio de autocrítica del proceso participativo de la autoevaluación. En este documento se conjugan los informes generados en las Unidades Académicas, en la Unidad Central y aportes de agentes externos, que se involucraron en el proceso.

Meta-evaluación: La planificación en actividades, objeto y tiempos resulta indispensable para que todos los involucrados reconozcan las metas, puedan colaborar de forma coherente con la dinámica y responsabilizarse de los cambios que puedan llegar a manifestarse, una vez finalizado el proceso. La difusión permanente en los medios propios de la Universidad y en medios masivos externos fue clave para contar con la intervención de los actores y alcanzar evaluaciones participativas. Se recomienda profundizar la concientización de la importancia formativa de la AI, del trabajo colaborativo, y extender las vías comunicacionales.

En la Universidad Nacional de San Juan las actividades estuvieron coordinadas por la Comisión de Evaluación y Desarrollo Institucional, que trabajó en forma conjunta con las unidades académicas. En el comienzo tuvo lugar una campaña de difusión en los distintos ámbitos de la comunidad universitaria sobre las características y objetivos del proceso autoevaluativo, acompañada de una invitación a la participación activa en su formulación y desarrollo a través de la aplicación de encuestas masivas al conjunto de los actores de la UNSJ. La coordinación estuvo a cargo de la Comisión; desde ese espacio se distribuyeron los cuestionarios a los nexos de cada unidad académica quienes fueron los responsables de la entrega y recolección de los instrumentos en los diferentes estamentos. Los cuestionarios tuvieron el propósito de posibilitar una amplia participación de la comunidad universitaria y extrauniversitaria. Las encuestas estuvieron dirigidas al total de los integrantes de la comunidad educativa: docentes universitarios y preuniversitarios, estudiantes universitarios, personal administrativo y estudiantes secundarios pertenecientes a los últimos años de los Colegios Preuniversitarios. El relevamiento de la opinión externa a la UNSJ se hizo con encuestas a una muestra representativa de graduados, ciudadanos e instituciones públicas y



privadas de la provincia (cámaras empresariales, colegios profesionales, medios de comunicación y distintos sectores del estado provincial). El número de encuestas respondidas fue relativamente escaso; como producto de esa actividad se generaron los informes correspondientes a cada área que fueron la base del informe de autoevaluación institucional.

Meta-evaluación: La insuficiente participación evidenció discrepancias en las prácticas habituales de los agentes universitarios: las críticas permanentes, en espacios informales, sobre la institución en general y sus agentes en particular, se contrapusieron a la imposibilidad de exponerlas formalmente cuando se ofreció tal oportunidad. Evaluar desde una perspectiva externa el grado de pertinencia la universidad se vuelve complicado cuando hay un marco evaluativo acotado a un proceso poco participativo. Se formulan dos recomendaciones principales: 1) Conformar, además de la Comisión de Evaluación Central, Sub-Comisiones en todas las unidades académicas que serán los enlaces con la totalidad de los miembros de la comunidad educativa; estas Sub-Comisiones estarán instaladas en las unidades académicas e integradas por miembros de la mismas, lo que permitirá un contacto directo y permanente con la comunidad universitaria y serán los referentes en el proceso de recogida y sistematización de la información; y b) Llevar adelante acciones de sensibilización y concientización de los diferentes actores de la comunidad universitaria y de la sociedad en general, con el propósito de socializar la importancia de la AI para el mejoramiento institucional, como también para identificar los procesos en que se encuentra inmersa la institución.

En la Universidad Nacional Arturo Jauretche se creó una Comisión Organizadora, quien definió un conjunto de mecanismos para recolectar la información necesaria incluyendo los dispositivos para conocer las opiniones de los actores institucionales: Entrevistas a informantes claves (autoridades académicas), representantes gremiales y estudiantiles, y autoridades políticas locales; Talleres en los Institutos y Secretarías para relevar opiniones del personal de apoyo a la gestión académica; y Encuestas de opinión por medios electrónicos a docentes y estudiantes. La Comisión Organizadora y las autoridades académicas estuvieron a cargo del análisis de la información producida, la detección de los déficits, y la elaboración de propuestas de mejoramiento.

Meta-evaluación: Se sugiere ampliar los dispositivos participativos al conjunto de la comunidad académica tendientes a evaluar los datos de las encuestas, talleres y entrevistas organizando encuentros presenciales con grupos de estudiantes, de



docentes y otros actores institucionales con el fin de presentar los datos y relevar opiniones fundadas en sus propias perspectivas.

En la Universidad Nacional de Quilmes se creó la Comisión Central de Evaluación Institucional. Los Departamentos Académicos y las Secretarías dependientes del Rectorado participan en la Comisión discutiendo y acordando los procedimientos metodológicos apropiados para relevar información sobre cada una de las dimensiones sustantivas de la Universidad, y acompañan en la administración de los instrumentos acordados y en la elección de los actores de acuerdo a un conjunto de criterios predeterminados para la implementación de las técnicas de recolección de datos. Se combinaron estrategias, como encuestas y grupos focales y de discusión, con el objetivo de obtener la mayor cantidad de respuestas posibles, diseñando un muestreo probabilístico por conglomerados. Para el caso de los grupos focales, se utilizó un muestreo intencional, invitando a informantes clave. Las cuestiones enunciadas de manera constante y concurrente por los integrantes de la Comisión Central, lo mismo que los aportes del claustro estudiantil, del personal de administración y servicios, y del claustro de graduados se han enfatizado en el documento y están abiertas al debate y la profundización. La autoevaluación se conformó como un espacio de reflexión de la Universidad, que posibilitó el autoconocimiento y promovió la interacción de los distintos actores institucionales. Por ser un acto eminentemente valorativo se desarrolló en un clima de convivencia democrática, tolerancia y cooperación. Este clima es el que permitió reconstruir la identidad institucional y hacer explícito el debate teórico sobre el objeto de evaluación “la universidad”.

Meta-evaluación: La autoevaluación ha sido el proceso indicado para generar el debate y establecer los lineamientos para llegar a definir el “modelo UNQ” que sirva de marco para contener tanto los procesos de autoevaluación y evaluación externa, como los planes estratégicos que de estos deriven. Desde una perspectiva que concibe a la universidad como una institución compleja conformada a partir de la articulación de los actores que se desempeñan en los diferentes cuerpos colegiados, dicha articulación se ha materializado en el intercambio de posiciones y la construcción de consensos que van definiendo los ejes de políticas institucionales.

En los cinco casos contemplados, el proceso evaluativo se centró en el enfoque de pertinencia. Los informes analizados evidencian que, en el marco de ese enfoque, hubo una decisión institucional de contar con evaluadores internos y de difundir las etapas y los propósitos de la autoevaluación apuntando a una búsqueda de caminos para el



mejoramiento de la universidad a partir de la definición sobre qué institución pretende ser, para qué sociedad y cómo lograrlo.

Ello supone la necesidad de promover la capacitación sobre la temática, a la vez que realizar la mayor propagación posible a las actividades de diagnóstico y análisis de situación de la institución; estas prácticas, explicitadas en algunas de las situaciones observadas, contribuirían a generar en buena medida las condiciones de posibilidad para la construcción de una “cultura de la evaluación”.

Entendemos que la existencia de instancias autoevaluativas participativas, pluriactorales y multirreferenciales como componente de la evaluación institucional, mencionada en algunos casos, cumplió un papel primordial para incorporar a la mirada y la reflexión de la universidad –por encima de visiones particulares- criterios de juicio referidos a la función social de la misma enmarcada en objetivos de integración intra e interinstitucional y en el conjunto de la sociedad.

Consideramos que la consulta a actores internos y externos y la dinámica de construcción del producto mediante actividades de discusión y socialización de informes preliminares –prácticas puestas de manifiesto en algunas de las experiencias consideradas-, son bases de la legitimación del proceso y propician mayor cooperación y compromiso institucional para dar continuidad a los procesos y fortalecer la relación entre evaluación y planeamiento estratégico. Nos referimos con esto último a la utilización de los informes de autoevaluación para la definición de acciones planificadas institucionalmente y a la factibilidad de acordar un método homogéneo, con indicadores consensuados, que permita evitar amesetamientos en la evaluación continua y en la planificación estratégica.

Conclusiones y Reflexiones finales

La idea de participación que se sostiene en esta ponencia está referida a un concepto y un proceso que inauguran y fortalecen formas de mayor involucramiento de los actores en la toma de decisiones.

La evaluación es a la vez un hecho académico, un hecho social y un hecho político. Por lo tanto la adopción de una perspectiva de análisis y evaluación histórico- contextual sobre la realidad de la universidad implica considerar los aspectos estructurales que dan cuenta de la institución (en tanto objeto social construido) y su evolución histórica y vinculación con otros campos del espacio social mayor, y recuperar la perspectiva de los actores (es decir, la institución hecha cuerpo).



Resulta fundamental referenciar aquí los trabajos de Lapassade (1979) donde se identifica a las instituciones como un conjunto de redes simbólicas elaboradas por sus miembros y que se encuentran integradas o desarticuladas en diverso grado. Al respecto, el autor postula que para favorecer el reconocimiento de dicha heterogeneidad se requiere que todos sus miembros se tornen "analistas" activos de la institución y no meramente sujetos analizados.

Siguiendo dicha línea argumentativa los procesos de autoevaluación institucional constituirían dispositivos analizadores en potencia siempre que se orienten a fomentar la participación de sus miembros. Ahora bien, dichos procesos necesariamente conllevarán la aparición de conflictos al develarse la red simbólica heterogénea.

El recorrido conceptual y los casos considerados dan cuenta como en procesos evaluativos orientados en el enfoque de pertinencia las motivaciones de los actores institucionales son esenciales para poder ofrecer al momento de la evaluación externa un resultado que produzca en los pares evaluadores un sentido coherente y a la vez aceptable por la comunidad evaluada.

También los análisis realizados nos permiten concluir que la instalación de estilos democráticos de evaluación implica andar un camino que demanda esfuerzos sostenidos. Al respecto, sabemos que aunque en Argentina los procesos de autoevaluación institucional deben ser periódicos y obligatorios, existe un incumplimiento generalizado de los plazos. La menor participación de las instituciones si se la compara con el grado de participación en los procesos de acreditación de carreras se debería, según Guaglianone (2012), a que la primera no tiene un carácter punitivo ni vinculante.

Así mismo, la autora citada argumenta que numerosas universidades han iniciado la autoevaluación institucional con fines estratégicos ya que, en ocasiones, las instituciones no pueden desarrollar determinados cambios que las autoridades consideran necesarios debido a la creciente conflictividad que estos suscitarían. Desde dicha perspectiva, la decisión de realizar un proceso de evaluación impulsado exclusivamente por las autoridades académicas radica en que la incorporación de un actor externo, presuntamente neutral, permite legitimar las reformas (en este caso, los pares evaluadores y el personal técnico de CONEAU).

En síntesis, y trascendiendo siempre posibles intenciones particulares de las autoridades, reconocemos en la autoevaluación participativa un dispositivo imprescindible para que la institución pueda pensarse en su compleja pluriversidad. Por



ello, consideramos que la función esencial de la misma será formativa en tanto ofrezca a los miembros elementos para intervenir sobre esa realidad. El carácter participativo de la evaluación cumplirá entonces un papel de retroalimentación en un proyecto de desarrollo institucional consustanciado con la dinámica de las tensiones políticas, económicas y sociales que lo atraviesan.

Referencias bibliográficas

Castro Chans, N. y Foio, M. (2016). Docencia universitaria: aprendizaje organizacional y autonomía. *La trama de la comunicación*, 20 (2), 33–53.

Guaglianone, A. (2012). Las políticas públicas de evaluación y acreditación de las carreras de grado en Argentina. *Calidad en la educación*, (36), 187-217.

Kells, H. (1996). Higher Education evaluation systems for Latin America; an analysis of recent experiences and the formulation of a generalized model. *Higher Educational Policy*, 9 (315), 239-253.

Krotsch, P. (2005). La evaluación de la calidad en la Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y en el conflicto. En De Vries, W. (coord.), *Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior* (cap.12). A Coruña, España: Riseu – Netbiblo.

Landi, N. y Palacios, M. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. *Revista Ibero-americana de Educación*, (53), versión digital. Recuperado de <http://rieoei.org/rie53a07.htm>

Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona, España: Gedisa.

Morgan, G. (2004). *Imágenes de la Organización*. México DF, México: Alfaomega.

Pérez Rasetti, C. (2009). Cuestiones teóricas y metodológicas de evaluación y acreditación. En: *Curso latinoamericano de políticas públicas y evaluación para la educación superior* (3-19). Foz de Iguazú, Brasil: Universidad Federal de la Integración Latinoamericana UNILA.



Socialización del modelo educativo universitario: Elementos para repensar la función universitaria

Rocío Adela Andrade
María del Carmen Gilio

Resumen

El objetivo de esta investigación fue socializar el Modelo Educativo Universitario (MEU) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), con los estudiantes de la institución, la finalidad fue generar espacios de reflexión que dieran pauta para repensar las funciones sustantivas de la universidad. Esta investigación se apoyó en el método de estudio de caso (Gunderman, 2013), se utilizaron el diario de campo y la observación participante, para el procesamiento de resultados, se realizó un análisis categorial de la información recabada, usando como apoyo el software Atlas ti®, Se cubrió una población de 11,137 estudiantes de todas las facultades y campus durante los meses de octubre-noviembre de 2018. Las reflexiones que se generaron, indican que los estudiantes se sintieron tomados en cuenta, que acciones como éstas les motivan a participar en los procesos universitarios, y aunque una parte de la población desconocía que había una actualización del MEU, esta acción realizada, apoyó en fomentar una mayor identidad de los estudiantes y su participación activa en la reflexión de sus procesos de aprendizaje. Como parte de las conclusiones, se plantean desafíos que tienen que ver con el desarrollo de las funciones sustantivas universitarias, a partir de un modelo universitario de corte humanista, constructivista, centrado en el aprendizaje, con principios y valores, así como con responsabilidad social universitaria. El MEU en la universidad apoyará a repensar las funciones universitarias, desde la planeación estratégica y la planeación de las diferentes unidades académicas.

Palabras clave

Socialización, Modelo Educativo, estudiantes.

Introducción

La presente investigación se llevó a cabo durante los meses de octubre a noviembre de 2018 en los diferentes campus de la Universidad Autónoma de Querétaro (Campus metropolitanos – Centro Universitario, Centro histórico, Corregidora, Aeropuerto, La Capilla, Juriquilla) y de los campus foráneos (San Juan, Amealco, Cadeyta, Amazcala, Jalpan), en dicha labor participaron un total de seis instructoras de tiempo completo y tres de medio tiempo. De los cuales ocho de ellas eran Licenciadas en Innovación y Gestión



Educativa de la misma universidad, y uno de los instructores de medio tiempo era Lic. En Sociología.

Las autoras del presente trabajo, nos encargamos desde el inicio de capacitar instructores para hacer el proceso de socialización a estudiantes, así como de contactar a las unidades académicas para ir haciendo la agenda de trabajo para la actividad de socialización. Para ello, la rectora de la Universidad Autónoma de Querétaro apoyó citando a los directores de todas las facultades y haciéndoles saber que iniciaríamos la actividad de socialización del Modelo Educativo con estudiantes, que avisaran a sus comunidades y se sumaran a las mismas, se giraron oficios para formalizar las visitas de los capacitadores y se dio inicio a dichas actividades salón por salón y campus por campus.

Fue una actividad difícil porque se fue abarcando a los estudiantes por facultades (son un total de 14, entre facultades y la escuela de bachilleres con presencia de programas educativos en los diferentes campus) y sus programas académicos, Se fue haciendo agenda grupo por grupo, ubicando en el proceso que hubo unidades académicas que mostraban muy buena disposición como fue el caso de Ingeniería, Lenguas y letras, química, psicología, ciencias políticas, informática, escuela de bachilleres... y hubo otras que no mostraban tal disposición, el caso más extremos de falta de apoyo y resistencia a tal actividad, se encontró en la facultad de contaduría y administración en campus centro universitario.

También hubo quienes valoraron de manera muy positiva dicha actividad, y fueron los docentes y estudiantes de las unidades académicas que se ubican en los campus foráneos, quienes agradecieron que los visitáramos y fuéramos a darles información de primera mano, importante para poder comenzar a aplicar el Modelo Educativo Universitario.

De manera semanal se fue haciendo un seguimiento de la actividad que llevaban a cabo los instructores, e impulsando comunicación constante con directivos y con profesores para saber cómo se iba avanzando con la actividad de socialización. Se les pidió a los instructores la entrega de diarios de campo quincenales y de una reflexión final de actividades, de esta manera se iba dando seguimiento a la actividad de socialización en los campus, así como también el seguimiento permanente vía WhatsApp, celular y correo electrónico.

Fundamentación

En una investigación previa realizada por Andrade, Gilio y Martínez (2017), presentada



en el Congreso ALAS Uruguay, se hace referencia a un diagnóstico que se realizó en la facultad de psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, en dicho documento se presentan los resultados de una consulta a estudiantes y docentes de la facultad para hacer una propuesta que apoyara lo que sería la conformación del nuevo modelo educativo.

La actividad previa a la elaboración del modelo educativo, fue una consulta participativa a la comunidad durante el año 2016 y 2017 (Pineda, Gilio, Andrade, Latapí y Muriel, 2018), para hacer sus aportaciones en función de las propuestas que consideraban necesarias por los equipos de trabajo de las diferentes facultades y campus, para ser retomadas en el documento que se estaba elaborando por la Dirección de Planeación de la UAQ, con el apoyo de un equipo impulsor que trabajaba para organizar el documento.

[E] Modelo Educativo Universitario es el resultado de las reflexiones sobre el modelo educativo actual, habidas entre abril del 2016 y junio del 2017. También como resultado de esas reflexiones tenemos, varias conclusiones que dieron origen al presente documento. Entre ellas destacan: 1) que la importancia de reflexionar sobre el modelo educativo permite plantear y sugerir su actualización a partir de la información obtenida mediante una construcción participativa; 2) que se debe enfatizar la instrumentación y operación del MEU; 3) que resulta importante la evaluación continua del MEU para su actualización continua; 4) que es muy importante para el MEU la gestión universitaria en pro de la ejecución a largo plazo del mismo. (UAQ, 2017: 6).

El modelo educativo universitario (UAQ, 2017), se aprobó en el pleno del H. Consejo Universitario de nuestra universidad el 30 de noviembre de 2017, la actualización del Modelo Educativo Universitario (MEU-UAQ), cuenta con tres componentes principales, que son principios y valores, enfoque pedagógico e innovación educativa, dentro de cada uno de éstos, se encuentran las características del mismo, que se representan en la figura 1.

Respecto al primer componente, *principios y valores*, tiene tres características que son: Humanista, con compromiso social y sustentable. Esto hace referencia a una visión humanista donde se pone en el centro al ser humano como el eje del proceso formativo, como un ser integral que vive en sociedad, es la base de un proceso de formación ciudadana.

El compromiso social “requiere poner en práctica ciertos procesos para construir formas



y modelos que mejoren la calidad de la vida nacional, regional y local” (UAQ, 2017: 11), el compromiso social se une con una visión humanista y con la sustentabilidad, desde una perspectiva amplia y no limitativa, que toma en cuenta no sólo aspectos verdes, sino una consideración de elementos como género, interculturalidad, creatividad, equidad, derechos humanos, formación ciudadana y cultura de paz.

El segundo componente, *enfoque pedagógico*, ubica las siguientes características: Centrado en el aprendizaje, desde el aprendizaje significativo, con flexibilidad, multi- inter- transdisciplinario. Básicamente nos remite a paradigmas educativos de tipo constructivista que se centran en el aprendizaje del estudiante, y que ponen en relación aspectos como la teoría-práctica, la vinculación con escenarios reales de aprendizaje y el desarrollo de competencias, en entornos de aprendizaje flexibles desde miradas y lógicas de construcción complejas.

En el tercer componente, innovación educativa, se ubican como características: nuevas modalidades de enseñanza, planes de estudios actualizados, tecnologías de la información y la comunicación, y con vinculación social. En este, se promueve el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, para que se impulsen programas educativos que no tengan una limitación de orden geográfico, a través del trabajo educativo mediado por plataformas virtuales de aprendizaje, lo cual ayudaría a repensar las prácticas educativas y generar nuevas formas de interacción educativa, que respondan a las necesidades de formación de la sociedad actual, a partir de la consideración de diferentes ambientes de aprendizaje. (Pineda, Gilio, Andrade, Latapí y

Muriel, 2018).

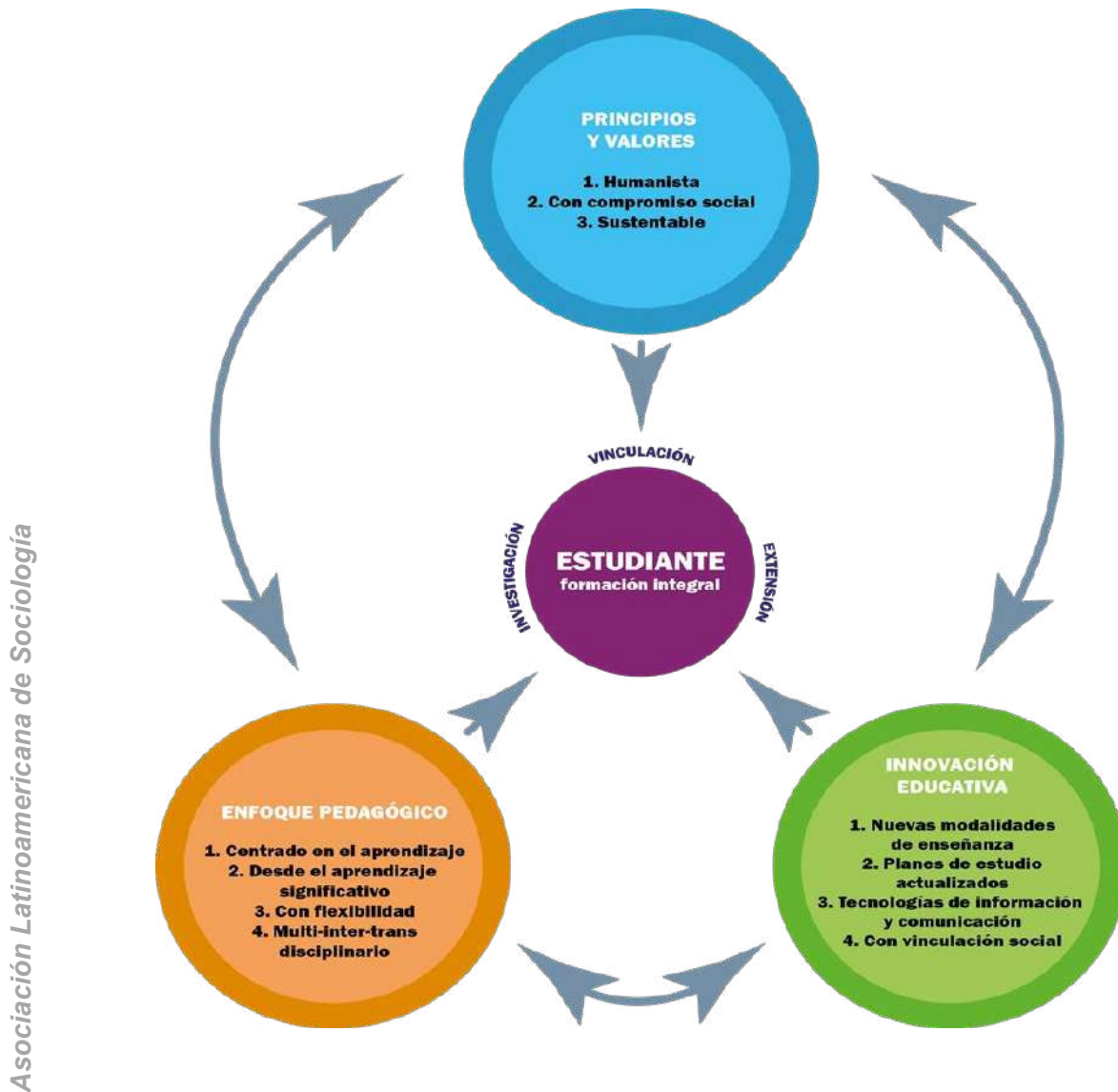


Figura 1. Componentes del MEU.

Fuente: UAQ, 2017. Actualización del Modelo Educativo Universitario. Pág. 8.

Metodología

Esta investigación se considera un estudio de caso múltiple y es de tipo cualitativo, de acuerdo con Stake (2007), puede caracterizarse como un estudio de caso instrumental y colectivo, debido a que interesa comprender un hecho o fenómeno a partir del estudio de éste, y colectivo porque se toma en cuenta a la Universidad Autónoma de Querétaro, con su campus centro universitario y los campus metropolitanos y foráneos. (Gunderman, 2004)

Aunque un estudio de caso no es de tipo muestral, lo cual implica que no es necesario involucrar muestras grandes o representativas, la finalidad es comprender el caso en



cuestión, en este sentido, lo que interesa es llegar a un análisis profundo del caso en estudio para su comprensión holística y contextual.

Técnica de recolección de datos. La forma en que se recaban los datos es a través de la observación participante y de diarios de campo elaborados por ocho de los instructores del proceso de socialización del modelo educativo universitario.

Técnica de análisis. Se procesaron un total de 18 documentos, se desecharon los que eran repetidos o que hablaban de la misma capacitación (dado que en campus foráneos y metropolitanos las intervenciones con los estudiantes se hacían en parejas) y en dicha situación, se procesaron los que tenían más texto, eran más fluidos en la descripción de experiencias siendo los que se analizaron en el programa Atlas Ti®

Resultados y discusión

Se llevó a cabo un proceso de análisis categorial a través del uso del programa Atlas ti® versión 7, en donde se hizo el proceso de codificación y categorización de datos, con lo cual obtuvimos códigos, categorías y una súper categoría que se muestran a continuación: La super categoría se denominó socialización del modelo educativo universitario e incluye a dos categorías: Proceso de socialización, actitudes docentes y estudiantes.

Categoría: Proceso de socialización

En la categoría *proceso de socialización*, se rescatan los principales códigos que dan cuenta de cómo se llevó a cabo dicho proceso, centraremos la atención en *estrategia de presentación del MEU y dificultades de la socialización*, por ser los que estuvieron más saturados, y, por consecuencia, los más significativos durante el proceso.

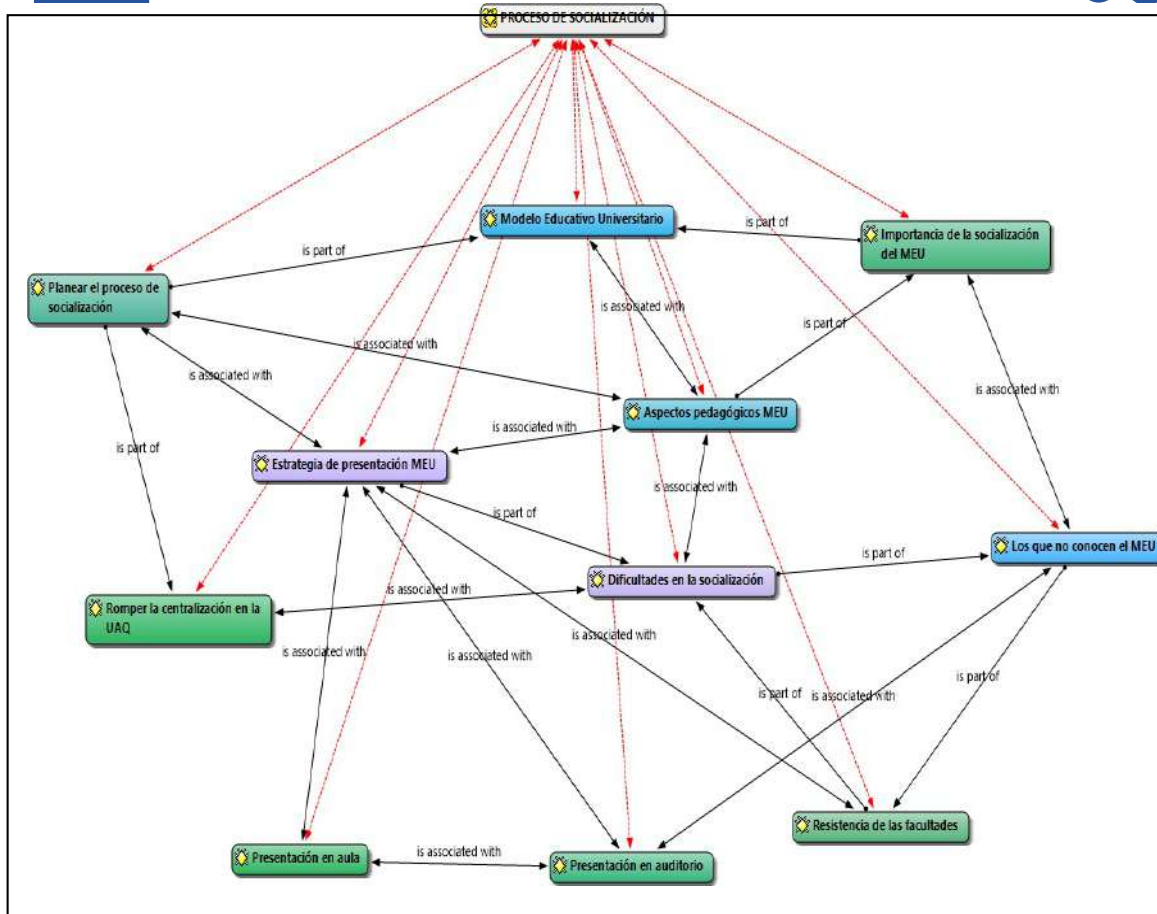


Figura 2. Categoría proceso de socialización
Fuente: Elaboración propia.

Código: Estrategia de presentación del MEU

Hubo dos estrategias de trabajo, aunque la idea inicial era pasar salón por salón, pronto se dieron cuenta los instructores que en las facultades donde había mucha flexibilidad en la forma de operar el currículum y movilidad de los estudiantes de diferentes grados y materias, la opción más adecuada fue la de juntarlos en auditorios y meter aproximadamente 100 estudiantes, esto para ir avanzando antes de que se movieran en la siguiente materia.

En donde los grupos no se movían de una clase a otra y permanecían en un mismo salón, como el caso de los bachilleres, se hizo la intervención en aula. Además, en el caso de las preparatorias, en aula se lograba mantener más la atención de los jóvenes.



Fotos: Socialización del MEU-UAQ.
Fuente: Equipo de instructores MEU-UAQ.

Una forma de intervenir como ya se mencionó era en aula de clases donde iban de un salón a otro los instructores y donde personal del plantel les ayudaba en la organización. Otra forma era usar un aula de usos múltiples, donde se instalaba en equipo de instructores y los coordinadores o personal docente iban llevando los grupos. (Pineda, Gilio, Andrade, Latapí y Muriel, 2018)

Las pláticas se impartieron alrededor de 40 minutos a una hora, ya que se alargaban debido a las preguntas que tenían muchos de los alumnos.

Obtuvimos un muy buen recibimiento tanto del coordinador, docentes y alumnos, donde ya se tenían todos los grupos organizados de tal forma que se pudieran atender todos en un solo día.

Se reunieron a los grupos en una sala de usos múltiples, los grupos que se atendieron se componían aproximadamente de unos 25 a 30 jóvenes, no necesitaron ser acompañados de sus profesores, ellos estaban enterados y acudieron a la plática...

Si algún estudiante no prestaba atención o estaba platicando les hacía participar acerca de lo que estaba explicando, si desde el principio veía al grupo apático utilizaba alguna estrategia didáctica.

El coordinador ya está enterado y el secretario académico fue muy amable y tuvo mucha disposición ya que nos llevó y acompañó a los salones cuando tocaba cambio de hora,



además de mencionar a los alumnos que era de gran importancia que estuvieran atentos sobre el modelo educativo.

Otra forma de trabajo fue hacer la socialización en auditorios donde se encontraban aproximadamente 100 estudiantes, con apoyo de dos o tres instructores. En auditorios más grandes se requería la presencia de más instructores para controlar la atención y distribuirse para apoyar en la organización y la aclaración de dudas.

Sabíamos que iba a tener cierta complicación, ya que los estudiantes no están todo el tiempo juntos, pero la misma facultad se encargó de juntarlos a todos para que pudieran tomar la plática.

Dentro de las dos visitas realizadas en la Facultad de Derecho, la coordinadora de la carrera prefirió que en vez de salonear, como se tenía previsto en el proceso de socialización, se juntaran a todos los alumnos de todos los semestres y carreras, en dos turnos, dentro del aula forense. Como era de esperarse no asistieron todos los alumnos, aunque si una cantidad significativa.

Se atendió en auditorio, cuando se traba de esta forma se tiene como estrategia de atención estar preguntando constantemente y entrelazando siempre con su disciplina de tal forma de procurar la atención.

Se trabajó por auditorio presentándose alumnos y docentes a la socialización, se obtuvo buena respuesta de los estudiantes y comentarios que hicieron la socialización se desarrollada de manera interesante.

Dependiendo la cantidad de participantes se adaptaba la dinámica, se contaba con una presentación que abordaba los principales puntos del MEU, y se aclaraban las dudas de los estudiantes e incluso de docentes, se les daba información de dónde consultar los documentos del MEU y cuando se trabajaba en grupos pequeños, se hacía un abordaje más participativo, se formaban equipos y se les iba pidiendo que intervinieran para explicar algunos aspectos del MEU que ellos iban revisando e investigando en la página web de la UAQ, y analizando los aspectos del MEU, se les hablaba de la importancia de conocer y de llevar a la práctica los preceptos del MEU.

A estos trabajos de socialización, se suman también las acciones realizadas en el campus La Capilla en la facultad de medicina, en donde se han estado dando platicas a estudiantes acerca del MEU y a profesores, con la participación de docentes que se han vuelto multiplicadores de las acciones de capacitación y socialización en dicho campus.



Código: Dificultades en la socialización

Las dificultades que se enfrentaron en el proceso de socialización fueron muchas, desde que la actitud de los directivos en las facultades, que ayudaban u obstaculizaban tal proceso; hubo quienes mostraron muy buena actitud y disposición para recibir a los capacitadores y otros, que ponían pretextos, y anteponían la burocracia administrativa, a pesar de ser una indicación aprobada por los directores y la rectoría, hubo coordinadores que dijeron: “no se puede”, “no nos avisaron”, “avísenme 15 días antes”, así como algunas otras situaciones que tenían que ver con la distancia de los campus foráneos y que por tanto, la socialización debía hacerse en un solo día en todo el campus, porque de lo contrario implicaba desplazar otro día a los instructores, considerar transporte, chofer, gasolina, avisar a coordinadores de campus y hacer una nueva agenda de trabajo.

Se debió buscar una “institucionalización” del proceso que permitiera organizar de mejor manera a todas las facultades y todos los campus para recibir la plática, sin tener que pasar por malos entendidos que obstruyeran la información a todos los alumnos.

También nos enfrentamos a no encontrar a los grupos, por motivos de que no habían tenido clase o ya se habían ido.

Encontramos dificultad en los horarios de los estudiantes ya que todos toman diferentes materias.

En esta facultad, hubo de todo para evitar que los alumnos obtuvieran la plática del MEU.

Las carreras [se menciona la facultad] del campus aeropuerto, los coordinadores no estaban avisados y no nos permitieron la entrada a los salones, nos comentan que se necesitan 15 días como mínimo para avisar en la facultad.

El secretario académico comentó que ... “no había estudiantes, ni profesores, y no se les podía obligar a tomar la plática”.

Las trabas fueron bastantes, el trato fue indiferente, lo que era increíble es que hasta el mismo director de la facultad existiera tanta apatía, y que hiciera comentarios de que los estudiantes perderían bastantes clases, cuando solo eran 30-40 minutos los que se pedían por grupo.

El proceso en [se menciona el campus foráneo] fue un poco más complicado debido a que los coordinadores de todas las facultades nos esperaban desde el día anterior [por un error del encargado de campus en las fechas]. En ese sentido, la mayoría de las facultades fueron bastante consideradas al permitirnos un espacio nuevamente, pero, sin la asistencia total del alumnado ya que no esperaban nuestra presencia ese día.



Otra de las dificultades presentes en el proceso de socialización son las distancias, por ejemplo, los campus foráneos que se ubican en la sierra gorda del estado de Querétaro se encuentran a una distancia aproximada de 5 horas del campus central de la UAQ. Situación que requirió que, para el trabajo en la sierra, los instructores tuvieran que hospedarse y quedarse tres días haciendo el trabajo de socialización en los campus Cadereyta y Jalpan. Lo cual se volvía un trabajo extenuante considerando el desplazamiento entre los campus y las horas que se invertían para hacer el trabajo de socialización con los estudiantes.

Los instructores se dieron cuenta de que, en lo general en los campus foráneos, había desconocimiento del MEU, y por eso mismo, era importante poder llegar directamente hasta ellos y socializar la información del MEU, y romper con ello, un poco la centralidad de la UAQ.

Una de las instructoras resumió diciendo: “La mayor dificultad se tuvo fue para poder tener acuerdos y establecer agenda de trabajo”, sobre todo esto con los campus metropolitanos que es donde se concentra la mayor cantidad de estudiantes.

Con los campus foráneos hubo mucha apertura, los coordinadores estaban muy dispuestos a recibir al equipo de trabajo, para que se brindara la socialización del modelo educativo a sus estudiantes. Aunque les preocupaba, poder organizar a toda la gente del campus en una sola visita de los instructores.

Categoría: Actitudes docentes y estudiantes

Respecto a esta categoría, el código más saturado fue *actitud de los estudiantes ante el MEU*, seguida de *comentarios de los estudiantes del MEU*. Aunque en general podría decirse que se tuvo un balance positivo en la participación de los estudiantes, es la primera vez que se hace un proceso de socialización de esta manera, acción que como se mencionó con anterioridad, fue apoyada también por la Rectora de la universidad en las pláticas de inducción que ella presenta a los jóvenes de nuevo ingreso.

En la parte de comentarios al MEU, se rescata la participación en términos de dudas que se planteaban respecto a la flexibilidad, la parte operativa del MEU, dudas como por ejemplo cuando se empezará a aplicar, cómo sabremos si nuestros profesores lo llevan a la práctica... entre otras cuestiones similares.

Rescato una cita de una de las instructoras: “Los estudiantes de las licenciaturas, se mostraron agradecidos por este tipo de proyectos que llega a los campus foráneos, lo



que refuerza su identidad como estudiantes de la UAQ”.

En este código de actitudes de los estudiantes, se puede hacer referencia a dos tipos de actitudes, por un lado, los que estaban muy interesados en conocer más del MEU, que se mantuvieron atentos, participativos, cuestionadores durante las sesiones de trabajo.

*En la **Facultad de química** los alumnos de primer semestre fueron muy abiertos al escuchar esta actualización al igual que su docente, realizaron muchas preguntas y comentarios sobre la pedagogía e innovación educativa del modelo educativo.*

la sesión estaba programada en 40min, sin embargo, se alargó a la hora ya que sus comentarios eran muchos

Los chicos de prepa siempre serán muy inquietos, pero muestran mayor interés que los estudiantes de licenciaturas.

Se tuvo buena apertura por parte de los estudiantes al presentarse en la socialización.

*En el grupo de docencia de **LIGE** [licenciatura en innovación y gestión educativa] las alumnas se mostraron empáticas a la plática además de conocer ya esta actualización.*

*En la **facultad de lenguas y letras** los alumnos se mostraron muy interesados en el tema siendo muy participes en la plática, sobre todo con términos que ellos desconocían.*

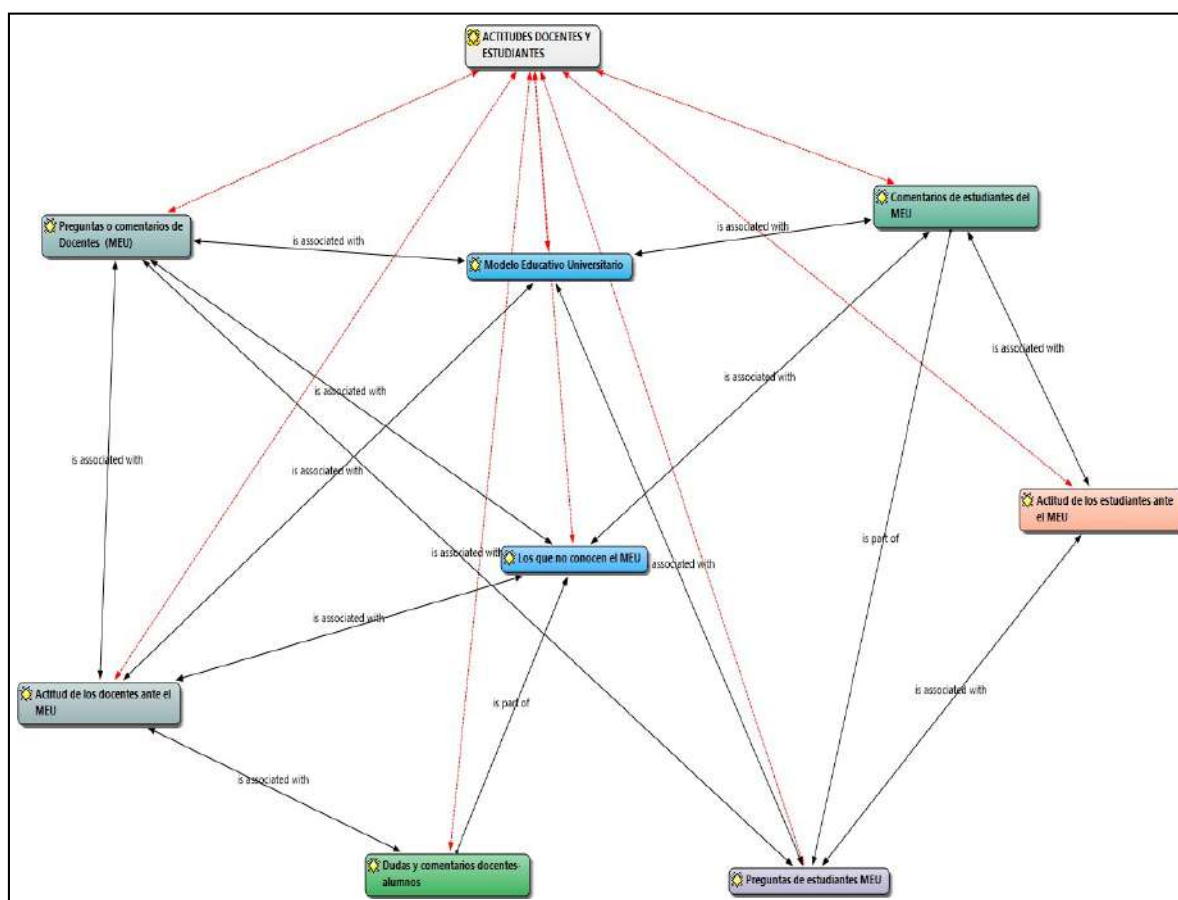


Figura 3. Categoría: Actitudes docentes y estudiantes.
Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, están aquellos estudiantes que mostraron una disposición no muy adecuada al proceso de socialización, es decir, en algunos planteles se detectaron estudiantes que mostraban apatía, desinterés, cansancio o poca participación, o que estaban mal informados acerca del MEU y tenían dudas del mismo, aunque estos fueron los menos, si hubo algunas situaciones de este tipo que se ilustran en las citas.

Los estudiantes tienden a llegar en diferentes horas y cuando ya inicio la presentación, hacen murmullo, pero al estar distribuidas en el auditorio guardaban silencio.

En ocasiones eran burlones, pero prestaban atención y daban buenas participaciones.

El último grupo que fue de tercero está muy impaciente ya que era la última hora, una estudiante distraía al grupo y se le llamo la atención.

Los grupos correspondientes a los semestres mayores no se les veían mucho interés, no realizaban preguntas o comentaban dudas y algunos realizaban otras actividades.



*En el plantel **Norte** los alumnos fueron muy apáticos, no ponía atención e inclusive no realizaron preguntas de lo que se explicó, realizaban comentarios sobre maestros y como eran en su clase únicamente.*

Conclusiones

Fue importante el proceso de socialización del Modelo Educativo Universitario que se realizó durante octubre-noviembre de 2018, ya que se logró llegar a todos los campus de la universidad y a un gran número de estudiantes 11,137 entre los de licenciatura y bachillerato. Sin embargo, esto no se agota con las visitas hechas a los planteles. La universidad debe hacer uso de los medios a su alcance para que los miembros de la comunidad conozcan el MEU y lo apliquen, por ejemplo, otra acción que ya se ha venido haciendo son los cursos de actualización a docentes, en el semestre enero-julio de 2019 participaron 330 profesores en el curso-taller “El MEU y su implementación” el cual se impartió 16 veces entre las diferentes sedes universitarias; los procesos de formación docente se siguen trabajando de forma permanente en las diferentes facultades, por lo que se sigue avanzando en la socialización y acciones que contemplan la implementación del MEU. (Pineda, Gilio, Andrade, Latapí y Muriel, 2018). Aunado a lo anterior, es necesario usar todos los medios disponibles para difundir el MEU, tales como redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram), spots en TV UAQ, radio UAQ y en entrevistas a expertos que hablen acerca de la temática; en la actualidad se está realizando dos cursos en línea a través de la plataforma Moodle para profesores universitarios con el fin de que se capaciten en el MEU.

Una de las instructoras como parte de sus reflexiones finales comentó: “Entendí mejor los procesos de mi universidad que desconocía y que creo hubieran sido muy relevantes mientras fui estudiante. Y también me dio la oportunidad de conocer mejor la gestión y procesos de cada facultad”. Es importante valorar que nuestra universidad tiene una gran diversidad de pensamiento, pero el MEU debe ser algo que ayude a direccionar y concretar aspectos importantes en nuestra práctica educativa.

La función universitaria no se reduce a la docencia, por ello, es importante que la universidad considere siempre la importancia de sus funciones sustantivas como docencia, investigación, vinculación y extensión de la cultura, porque de esta manera, se compromete con la construcción de una mejor sociedad y se implica desde los diferentes ámbitos y acciones universitarias, y para ello, el Modelo educativo universitario debiera ser la pauta que nos guíe en el desarrollo de las diversas acciones universitarias.



Por último, es importante remarcar que la universidad pública tiene el desafío de llegar a toda la población queretana y apoyar en la formación de las nuevas generaciones de profesionistas, con calidad y con un nivel académico competitivo en el ámbito nacional e internacional, aunque para ello, cada año se tiene el problema de la reducción de financiamiento a las universidades públicas, y se enfrenta la exigencia de una mayor cobertura, con un menor financiamiento del estado; sin embargo, pese a las dificultades financieras, la universidad debe mantener el rumbo y no olvidar su compromiso social con el estudiantado y las familias queretanas.

Referencias

Andrade, R., Gilio, M. C., y Martínez, F. (2017). *Hacia un nuevo modelo educativo de una universidad pública*. XXXI Congreso ALAS Uruguay 2017. 3 al 8 de diciembre de 2017, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <https://bit.ly/36fou1W>.

Gundermann, H. (2004). El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés (Ed.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 251-288). México, D. F. Miguel Ángel Porrúa grupo editorial, FLACSO México y Colegio de México.

Pineda, R., Gilio, M.C., Andrade, R., Latapí, P y Muriel, V. (2018). *Modelo Educativo Universitario: Procesos de reflexión participativa y propuesta para su actualización e implementación*. Cuaderno de planeación No. 4. Universidad Autónoma de Querétaro. Disponible en: <https://bit.ly/349sOwW>.

Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4a ed.). Madrid, España: Morata.

UAQ (2017). *Actualización del Modelo Educativo Universitario de la Universidad Autónoma de Querétaro*. Dirección de Planeación. 29 p.p. Disponible en: <https://bit.ly/33aFtRi>.



La función de extensión de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en México, en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria

Catalina Gutiérrez López

Resumen

En este documento, se rescatan y analizan las acciones en materia de extensión, emprendidas por 8 unidades de la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN), ubicadas en la zona metropolitana de la Ciudad de México, durante el 2018.

El análisis se sostiene teóricamente en el concepto de responsabilidad social universitaria, desarrollado por François Vallaëys (2009), que de manera reciente se ha instalado en el discurso de la política educativa del nivel, a fin de orientar las funciones de las universidades públicas.

Las acciones se seleccionaron de los sitios web de cada una de las unidades, con el fin de evidenciar que más allá de los intereses en la política educativa, cuando éstas se desarrollan dentro de las universidades, se toma en cuenta su misión y visión institucional, y se deja en un segundo plano, los principios de la responsabilidad social promovidos en documentos orientadores de la política en el nivel superior.

La delimitación, se corresponde con los avances de la investigación, de la que se desprende ésta ponencia y que busca explorar y documentar las acciones de extensión de las 72 sedes que conforman la UPN en México.

Palabras clave

Extensión Universitaria, Educación Superior, Universidades Públicas

Introducción

La función de la universidad y el vínculo con su entorno social, económico y político, es un tema discutido de manera amplia tanto por especialistas en la materia, como por miembros de la sociedad en general; que desde mediados del siglo pasado se han preocupado por valorar su desempeño en la formación de profesionales, así como la calidad y beneficios de sus productos de investigación, lo que toca de manera fundamental a sus denominadas funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión y extensión.

Focalizado en el último aspecto mencionado, en éste documento, se rescatan y analizan las acciones de conjuntadas en la ESVID (extensión de los servicios, la, vinculación y la difusión de la cultura¹) emprendida por 8 unidades de la Universidad Pedagógica



Nacional de México (UPN), ubicada en la zona metropolitana de la Ciudad de México, durante el 2018.

El análisis se sostiene teóricamente en el concepto de responsabilidad social universitaria, desarrollado por François Vallaey (2009), que de manera reciente se ha instalado en el discurso de la política educativa del nivel, a fin de orientar las funciones de las universidades públicas.

Las acciones se seleccionaron de los sitios web de cada una de las unidades, con el fin evidenciar que más allá de los intereses en la política educativa, cuando se desarrollan dentro de las universidades, de manera prioritaria se toma en cuenta su misión y visión institucional, y se deja en un segundo plano, los principios de la responsabilidad social promovidos en documentos orientadores de la política en el nivel superior.

Esta delimitación, se corresponde con los avances de la investigación, de la que se desprende ésta ponencia y que busca explorar y documentar las acciones de extensión de las 72 unidades que conforman la UPN en México, que aún se encuentra en su etapa de desarrollo.

El marco teórico, la responsabilidad social.

Desde el último tercio del siglo pasado, se ha generado una discusión sobre el papel de la universidad frente a las condiciones sociales, políticas económicas y culturales de su entorno; la cual se ha concretado en un conjunto de enfoques interesados en estudiar su papel y adecuar su perfil, frente al nuevo siglo.

Una de estos, se concentra en la llamada Responsabilidad Universitaria (RSU), que busca impactar en las llamadas funciones sustantivas de las universidades y generar un impacto positivo en la sociedad a fin de optimizar su eficacia. Destacan en este enfoque, los postulados construidos por Vallaey, un filósofo francés que ha desarrollado su trabajo en universidades latinoamericanas, que concibe a la RSU, como un nuevo sistema de gestión de la organización, una obligación universal para asegurar la sostenibilidad social y ambiental de nuestro modo de producción y consumo en un planeta frágil en el cual todos tenemos iguales derechos a una vida digna, como un modo permanente de operar todas sus funciones basado en el diagnóstico y la buena gestión de sus impactos directos e indirectos, y que concierne a todas las organizaciones, públicas y privadas, con o sin fines de lucro, nacionales e internacionales. (Vallaey, 2009).



Los atributos positivos asociados a la RSU, de acuerdo a lo señalado por este autor, son los siguientes:

“La buena gobernabilidad, que obliga a la organización a definir su misión, implementar y promover un código de ética que garantice el cumplimiento de las leyes y los más exigentes estándares internacionales (laborales, sociales, ambientales), a asegurar un buen clima laboral, luchar contra la discriminación y la desigualdad y proteger los derechos fundamentales de las personas, además de comprometerlo a la rendición de cuentas.

La gestión de los impactos medioambientales y sociales, que lleva a la organización a asumir consciencia de las consecuencias que sus acciones provocan en los ámbitos humanos, sociales y ambientales.

El diálogo con y la rendición de cuentas a las partes interesadas, que exige a una organización a responder a los stakeholders (grupos de interés) y entablar con ellos una relación transparente y democrática.

Las alianzas para participar en el desarrollo sostenible, que lleva a la organización a entenderse como parte de un entramado social amplio y complejo, donde tiene que actuar como intermediario para tratar de forjar alianzas e incrementar el capital social del entorno.” (Vallaey, 2009, p. 7)

Desde esta perspectiva, la RSU, dentro de las instituciones universitarias, tiene impacto en los siguientes ámbitos:

El organizacional, ya que lo remite a contar con una estructura que opere un proyecto universitario, y políticas concretas;

El educativo, que permite reconocer la tarea de formación desarrollada en las universidades y su vocación profesionalizante y cívica;

El de conocimiento o cognitivo, que rescata el papel de las universidades como instituciones que investigan, que producen saber y que lo transmiten;

El social, que subraya la interacción de las instituciones universitarias con agentes, colectivos y comunidades, tanto a nivel local como global; se concentra en la extensión, la transferencia y la proyección social (Vallaey, 2009).

De acuerdo a lo señalado por este autor, impulsar un proceso de responsabilidad social, exige poner en marcha los siguientes cuatro pasos:

1. El compromiso, que refiere a la articulación de la RSU con el proyecto institucional, la misión y los valores de la universidad; involucra a toda la



comunidad universitaria (docentes, estudiantes, administrativos, autoridades), y supone la creación de un equipo rector a cargo del tema.

2. El autodiagnóstico, que deben realizar las mismas instituciones, usando herramientas cuantitativas y cualitativas, para profundizar en cuatro ámbitos clave de las universidades (campus responsable, formación profesional y ciudadana; gestión del conocimiento participación social).
3. El cumplimiento, que busca contrastar los resultados del diagnóstico con la misión de la universidad, planificar las áreas de mejora y ejecutar los proyectos de responsabilidad social, con la más participación de los miembros de la comunidad universitaria y los actores externos pertinentes.
4. La rendición de cuentas, que permite evaluar y comunicar de forma transparente los resultados de los proyectos de mejora institucional, afinar las estrategias y reiniciar el ciclo concentrándose en los aspectos que hayan presentado anteriormente las mayores dificultades. (Vallaey, 2009, p.4).

En este esquema, el autodiagnóstico, como metodología centrada en el autoaprendizaje institucional y la mejora continua, condensa tres tipos de información:

- a) Las percepciones de los actores internos a la universidad (indicadores cualitativos)
- b) Los resultados de desempeño de la universidad (indicadores cuantitativos)
- c) Las expectativas de los grupos de interés externos a la universidad (opiniones y sugerencias).

Para el autodiagnóstico, Vallaey (2009) recomienda rescatar el papel de las tres funciones sustantivas de las universidades, a saber: la docencia, la investigación y la extensión (aunque reconoce en la última la tarea, la responsabilidad de vincular a la universidad con la sociedad) tomando en cuenta los siguientes ejes:

1. Campus responsable, para identificar cómo se promueve, de manera institucional, el comportamiento organizacional responsable de todos los integrantes de la comunidad universitaria.
2. Formación profesional y ciudadana, a fin de reconocer la manera en que fomenta la gestión socialmente responsable de la formación académica, y cómo se relacionan los contenidos curriculares con los problemas (económicos, sociales, ecológicos de la sociedad).



3. Gestión social del conocimiento, que visualiza la gestión socialmente responsable de la producción y difusión del saber, la investigación y los modelos epistemológicos promovidos desde el aula.
4. Participación social, que apunta a la realización de proyectos con otros actores de tal modo que se constituyan vínculos (capital social) para el aprendizaje mutuo y el desarrollo social.

Estos ejes, complementados con los indicadores propuestos por la Universidad Autónoma de Yucatan² y focalizados en la tercera función sustantiva, se recuperaron en el diseño del instrumento usado para recabar y sistematizar la información sobre el desarrollo de la tercera función sustantiva en las sedes de la UPN localizadas en la ZMVM (Cuadro 1), sobre la que se sustenta el análisis, que se presenta más adelante.

Debe señalarse que de manera formal, el autodiagnóstico es una tarea que debe realizar la propia institución, pero se usa aquí, ya que la investigación de la extrae esta información, es desarrollada por personal académico de la propia universidad y además se concentra en una función que ha sido poco explorada en su interior; por lo que se constituye en una estrategia apropiada para iniciar su abordaje.

Ejes/Indicadores	Unidades							
	094	095	096	097	098	099	152	153
Campus Responsable								
Acciones implementadas tendientes a promover un buen clima laboral.								
Plan de Desarrollo Institucional.								
Estrategias contempladas en PDI tendientes a fortalecer la RSU.								
Formación Profesional y Ciudadana								
Académicos capacitados en materia de responsabilidad social.								
Administrativos capacitados en materia de responsabilidad social.								
Programas académicos en modalidad abierta y a distancia.								
Becas para realizar estudios.								
Gestión Social del Conocimiento								
Proyectos de investigación aplicada y/o que atienden problemas de desarrollo social y económico.								
Artículos de divulgación científica que atienden problemas de desarrollo social y económico.								
Medios para la divulgación científica.								
Proyectos con organizaciones gubernamentales que atienden problemas de desarrollo social y económico.								
Proyectos con otras universidades que atienden problemas de desarrollo social y económico.								
Participación Social.								
Convenios gubernamentales tendientes a promover el desarrollo social económico y ambiental.								
Proyectos generados a través de convenios.								



Convenios con OSC, tendientes a promover el desarrollo social económico y ambiental.								
Proyectos generados a través de convenios con redes universitarias tendientes a promover el desarrollo social económico y ambiental.								
Proyectos de extensión, con personal de la institución.								
Proyectos de extensión, con la participación de personal externo a la institución.								

Cuadro 1. Ejes e Indicadores de la RSU

Fuente: Elaboración propia con información recabado de Vallaeys (2009) y Pérez Alayón, et.al. (2016)

La responsabilidad social como orientadora de las funciones sustantivas de las universidades

A nivel mundial, fue en 2009 en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior que la UNESCO, donde en un intento por atender las demandas del conjunto de las IES frente a nuevos escenarios, que se definió responsabilidad social como uno de los pilares de la nueva agenda mundial de la educación superior.

A nivel Nacional, esta preocupación mundial, la recupera la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), en 2012 en su documento titulado “Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas en la educación superior”, donde define los siguientes Ejes Estratégicos, como orientadores de las propuestas que necesitan impulsar las universidades: y que impactan en el conjunto de las funciones sustantivas de estas instituciones:

- I. Un nuevo diseño institucional para la gestión y coordinación de la educación superior
- II. Un nuevo sentido de cobertura de la educación superior
- III. La vinculación, atributo fundamental de las funciones sustantivas
- IV. Renovación de la evaluación para mejorar la calidad académica
- V. Fortalecimiento de la carrera académica
- VI. Innovación: creación de polos regionales de investigación
- VII. Plena movilidad en el sistema de educación superior
- VIII. Un nuevo enfoque de internacionalización
- IX. Financiamiento con visión de Estado
- X. Reforzamiento de la seguridad en los *campi* e instalaciones de las instituciones de educación superior y parte de esos



Desde su fundación, la ANUIES, ha generado propuestas y recomendaciones que han sido retomadas en los documentos orientadores de las políticas de educación superior, y como ejemplo reciente destaca su propuesta para operar el Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED); los proyectos de trabajo de la Red Nacional de Vinculación y el inicio de actividades de la Fundación Educación Superior-Empresa (FESE); el Programa de Apoyo a la Formación Profesional (PAFP), que brinda apoyo a proyectos institucionales estratégicos centrados en la mejora de la calidad de los procesos formativos, y las actividades del Observatorio Mexicano de la Innovación en la Educación Superior (OMIES) y de la Comisión Nacional para la Innovación Curricular (COMINAIC); por lo que sus documentos, son considerados aquí como orientadores de la política educativa en el nivel.

La Universidad Pedagógica Nacional en la zona metropolitana de la Ciudad de México y su tercera función sustantiva.

La ZMVM. Una caracterización necesaria.

La Zona Metropolitana del Valle de México³ (ZMVM o Valle de México), es una de las 74 zonas metropolitanas identificadas a nivel nacional (SEDATU, CONAPO e INEGI, 2018), es la que cuenta con la mayor cantidad de municipios (76, de los cuales, 16 son de la Ciudad de México, 59 del Estado de México, y uno del Estado de Hidalgo) y es la única que está conformada por tres entidades del país.

Se considera la más grande del país (SEDATU, CONAPO e INEGI, 2018), tiene la densidad media urbana, más alta de México (160.1) lo que quiere decir que cuenta con una mayor cantidad de personas que viven en una zona urbana por hectárea.

En el nivel superior, conformado por los grados de licenciatura (educación universitaria, normal y tecnológica) y el posgrado; concentra a instituciones de carácter público de gran reconocimiento Nacional e Internacional, entre las que destaca la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco; además en la zona, se localiza un conjunto de universidades privadas de tradición y reconocimiento, como la Universidad Iberoamericana, la Universidad Anáhuac, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad del Valle de México.

En el país, para el 2014, la matrícula de educación superior fue de 3 515 404 alumnos, de los cuales el 70.4 % (2 474 541) fueron atendidos por instituciones de carácter público y el 29.6 % (1 040 863) por las de tipo privado (www.inegi.org.mx); en tanto que en la



ZMVM la proporción de inscritos en instituciones públicas o privadas presenta algunas particularidades, ya que el 64.6% de los 871 984 alumnos en este nivel educativo están inscritos en instituciones públicas, en tanto que el 35.4% se encuentra en instituciones privadas.

Para el 2014, la matrícula de la ZMVM, corresponde al 24.8% del total nacional, y cabe señalar que en su mayoría (67.4%) se encuentra adscrita a instituciones que se localizan en la Ciudad de México (Mendoza, 2016).

La tasa bruta de cobertura de este nivel educativo es del 34.1%, a nivel Nacional, mientras que en la ZMVM, es del 83%, la que se constituye en la mejor cifra de las regiones de ANUIES y del país.

En lo que toca a la cobertura, la Universidad Pedagógica Nacional, ha contribuido de manera importante a la atención a egresados del bachillerato, y aparte del campus central que se localiza en el Ajusco, cuenta con 6 unidades que se localizan en la Ciudad de México y 2 más en los municipios de Ecatepec y Atizapán.

En el cuadro 2 se presenta información sintética, sobre la oferta educativa y la matrícula para el 2019 de cada una de las 7 sedes, en las que se concentra esta comunicación.

UNIDADES/Matricula	OFERTA EDUCATIVA	Matrícula Total
UPN 094 Centro	Lic. en Inicial y Preescolar. Lic. en Educación Preescolar. Lic. en Educación Secundaria. Lic. en Pedagogía. Mtría. en Educación Básica.	776
UPN 095 Azcapotzalco.	Lic. en Educación Inicial y Prescolar. Lic. en Educación Media Superior. Lic. en Educación Preescolar. Lic. en Educación Secundaria. Lic. en Pedagogía Lic. en Psicología Educativa. Mtría. en Educación Básica. Mtría. en Educación Ambiental.	494
UPN 096 Norte	Lic. en Educación Preescolar. Lic. en Educación Secundaria. Lic. en Pedagogía. Lic. en Psicología Educativa. Mtría. en Educación. Mtría. en Educación Básica. Mtría en Educación Campo: Práctica Educativa.	378
UPN 097 Sur	Lic. en Educación Preescolar. Mtría. en Educación Básica.	292
UPN 098	Lic. en Educación Preescolar.	870



Oriente	Lic. en Pedagogía. Mtría. en Educación. Mtría. en Educación Básica.	
UPN 099 Poniente	Lic. en Educación Preescolar. Mtría. en Educación Básica. Mtría. en Educación. Mtría. en Educación: Campo Planeación Educativa.	971
Unidad 152 Atizapan	Lic. en Educación Lic. en Pedagogía. Mtría. en Educación Básica. Mtría. en Enseñanza de las Humanidades.	1171
Unidad 153 Ecatepec	Lic. en Educación Secundaria. Lic. en Pedagogía. Lic. en Educación. Lic. en Educación Básica. Mtría. en Educación Básica. Mtría. en Enseñanza de las Humanidades.	441

Cuadro 2. Oferta educativa y matrícula de la Universidad Pedagógica Nacional en la ZMVM 2019

Fuente: Elaboración propia con información de los sitios web de cada unidad.

Los principios de la responsabilidad social en la extensión de servicios, vinculación y difusión cultural (ESVID) en la ZMVM.

En este apartado se expone el detalle de las actividades que en conjunto dan cuenta de la llamada tercera función sustantiva de las Universidades, la ESVID, el cual se concentra en el cuadro 3.

Ejes/Indicadores	Unidades							
	094	095	096	097	098	099	152	153
Campus Responsable								
Acciones implementadas tendientes a promover un buen clima laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plan de Desarrollo Institucional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estrategias contempladas en PDI tendientes a fortalecer la RSU.	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Formación Profesional y Ciudadana								
Académicos capacitados en materia de responsabilidad social.	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Administrativos capacitados en materia de responsabilidad social. Programas académicos en modalidad abierta y a distancia.	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Becas para realizar estudios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestión Social del Conocimiento								
Proyectos de investigación aplicada y/o que atienden problemas de desarrollo social y económico.	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Artículos de divulgación científica que atienden problemas de desarrollo social y económico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SD	SD	<input type="checkbox"/>	SD	SD
Medios para la divulgación científica.	<input type="checkbox"/>	SD	<input type="checkbox"/>	SD	SD	<input type="checkbox"/>	SD	SD
Proyectos con organizaciones gubernamentales que atienden problemas de desarrollo social y económico.	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD



Proyectos con otras universidades que atienden problemas de desarrollo social y económico.	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Participación Social.								
Convenios gubernamentales tendientes a promover el desarrollo social económico y ambiental.	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Proyectos generados a través de convenios.	<input type="checkbox"/>	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Convenios con OSC, tendientes a promover el desarrollo social económico y ambiental.	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Proyectos generados a través de convenios con redes universitarias tendientes a promover el desarrollo social económico y ambiental.	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD	SD
Proyectos de extensión, con personal de la institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SD	SD	SD	SD	<input type="checkbox"/>
Proyectos de extensión, con la participación de personal externo a la institución.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	SD	SD	SD	SD	SD

*Cuadro 3. Ejes e Indicadores de la RSU en 8 Unidades de la ZMVM
Fuente: Elaboración propia con información de los sitios web de cada unidad.*

Como complemento a la información sintetizada en el Cuadro No. 3, una revisión detallada de la atención a la ESVID en las sedes de la UPN localizadas en la ZMVM, deja ver lo siguiente:

1. La unidad 094, ubicada en la región centro de la CDMX, no cuenta en su estructura organizativa formal, con una entidad encargada de la ESVID y a pesar de que tiene un sitio web, en el mismo, no registra actividades propias de esa función. Cuenta con una revista, en la cual se exponen resultados de las reflexiones de la comunidad estudiantil, y en el cual, también se da espacio a la ESVID.
2. La unidad 095, ubicada en la región noroeste de la CDMX, cuenta en su estructura administrativa formal con una coordinación de difusión, encargada de la tarea de ESVID. En su sitio web, hay una sección de eventos, donde difunde las actividades realizadas en materia de ESVID, donde destacan: talleres, presentaciones de libros, jornadas académicas y conferencias, entre otros eventos; llama la atención, la casa de la cultura, que administra, y que la distingue frente a otras sedes localizadas en la ZMVM. Cuenta también, con un canal en you tube, twitter, Facebook y radio.
3. La unidad 096, ubicada en la zona norte de la CDMX, cuenta en su estructura administrativa formal con una coordinación de difusión, encargada de la tarea de ESVID. En su sitio web, específicamente en la sección de “avisos”, difunde diferentes actividades, algunas de la cuales pueden considerarse como propias de la ESVID, tales como seminarios, talleres, conferencias, y más.
4. La unidad 097, ubicada en la zona sur de la CDMX, no cuenta en su estructura organizativa formal, con una entidad encargada de la ESVID y en su sitio web,



no tiene alguna sección dedicada para ésta función y/o donde dé cuenta de las distintas actividades que se realizan de manera cotidiana en sus instalaciones.

5. La unidad 098, ubicada en la zona oriente de la CDMX, no tiene un sitio web, sino sólo un blog, que es administrado por uno de sus académicos y no propiamente por la institución. No se cuenta con información que permita observar el desarrollo de actividades de ESVID o la existencia de una estructura organizativa formal dedicada a ésta función.
6. La unidad 099, ubicada en la zona poniente de la CDMX, tiene un sitio web, donde se presenta un organigrama que permite observar una entidad responsable de la ESVID y aunque no hay un espacio propio para difundir las actividades de ésta función, destaca la referencia a la revista “*Eulogos Digital*”, donde se difunden reflexiones y actividades realizadas por la comunidad académica de la Universidad, tales como conferencias, seminarios, talleres y más.
7. La unidad 152, ubicada en el municipio de Atizapán de Zaragoza del Estado de México, no tiene sitio web, sólo cuenta con un blog, donde se registra información general que corresponden a las actividades sustantivas.
8. La unidad 153, ubicada en el municipio de Ecatepec del Estado de México, no tiene sitio web, sólo cuenta con Facebook, donde se señala la existencia de una coordinación de difusión, encargada de la ESVID, que se encarga de la informar a la comunidad de las actividades propias de la materia.

Con la información condensada en el Cuadro No. 3, es posible señalar lo siguiente:

- A pesar de que la iniciativa de impulsar la RSU en las universidades públicas se ha instalado en el discurso público hace más de 10 años, dentro de las unidades de la UPN ubicadas en la ZMVM, todavía no se registran actividades que pueden dar cuenta de su atención.
- No contar con actividades que atiendan los ejes e indicadores seleccionados en este ejercicio, como propios de la RSU, y asociados a la ESVID, no quiere decir que no se realicen algunas otras que responden a criterios diferentes.
- En casi todas las unidades, se cuenta con una coordinación o área de difusión, quien se encarga de transmitir a la comunidad académica información relativa a la ESVID, donde destacan los seminarios, talleres, conferencias,



presentaciones y más; que tradicionalmente dan cuenta de la tercera función sustantiva de las Universidades.

- En lo que toca a la ESVID, se nota cierta marginación de la tarea de extensión y vinculación de la universidad con el medio social en que se desenvuelve, y ello parece ser una tarea pendiente.
- El impulso a la extensión y vinculación, que se contempla en la ESVID, podría cambiar el matiz de la tercera función sustantiva de la Universidad, pero ello no quiere decir que necesariamente se esté impulsando el modelo de RSU en la misma, ya que éste involucra acciones más diversas y complejas.

Conclusiones

Al inicio de esta comunicación, se definió el interés por mostrar que, más allá de disposiciones de política educativa, las acciones relacionadas con la ESVID, en las unidades UPN, respondían a su misión y visión institucional y no al modelo de RSU.

Sobre este punto, debe mencionarse que en el artículo 3º. Del decreto de creación de la UPN, firmado en 1978, se precisan las 3 funciones sustantivas que debe realizar, y además de la docencia, la investigación en materia educativa y áreas afines, se incluye la difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general; con ello, la Universidad asume como su misión institucional, “A partir de sus funciones sustantivas (...) vincular (se) con el sector educativo, con organizaciones sociales e instituciones nacionales e internacionales, con el fin de atender la problemática educativa y el fomento a la cultura.” En su visión, establece la necesidad de mantener su “vocación social y su compromiso ético con la justicia, la equidad y su especial consideración a los grupos en situación de discriminación o exclusión social.”(UPN, 1978).

Con la información recabada hasta el momento puede señalarse que en el desarrollo de las actividades de ESVID en las unidades UPN, se recupera e manera fundamental la misión y visión institucional, y se dejan de lado los principios de RSU; con lo que se muestra el interés institucional de la UPN por mantener un vínculo con su entorno social y extender sus beneficios, de un modo muy parecido a la propuesta de la RSU, de manera que parecería que los principios de éste modelo, sin que se mencionen en lo específico, ya se están desarrollando en la universidad.

Son cuatro los pasos de la RSU, ya mencionados, de los cuales 2, están ligados a la misión y la visión de la universidad (el compromiso, el autodiagnóstico), con lo que se



puede especular que, aun sin tener como referente éste modelo, las universidades al cumplir con sus funciones sustantivas, ya se vinculan con su entorno y extienden a él sus beneficios; sin embargo, se hace necesario trabajar más en la valoración de su cumplimiento, lo que por cierto lleva más a pensar en la rendición de cuentas.

Frente a esto, parece necesario reflexionar, sobre los beneficios o las intencionalidades asociadas a la RSU, a fin de considerar, si está más interesado en la comunidad adyacente a las universidades, o en la promoción de un esquema de rendición de cuentas, que examine minuciosamente el uso de los recursos, frente al desarrollo de las funciones sustantivas. Esta preocupación, abre una línea de investigación, que potencialmente permitirá profundizar más sobre el futuro la Universidad pública.

Notas

1 Denominación asignada por la ANUIES, desde 2011 e incluye las incluye tres ámbitos de acción: la extensión de los servicios (servicio social, educación continua y deporte); la vinculación (la vinculación con los diversos sectores); la difusión de la cultura (difusión artística, divulgación científica, programa editorial, radio, televisión y patrimonio cultural). (ANUIES, 2011, p. 33).

2 Esta Universidad en México, ha sido sede y ha coordinado el Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social Universitaria (OMERSU).

3 La zona metropolitana al conjunto de dos o más municipios donde se localiza una ciudad de 100 mil o más habitantes, cuya área urbana, funciones y actividades rebasan los límites del municipio, incorporando dentro de su área de influencia directa a municipios vecinos, predominantemente urbanos, con los que mantiene un alto grado de integración socioeconómica. (SEDATU, CONAPO e INEGI, 2018, p.35)

Referencias

ANUIES (2012). Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior. México. Recuperado el 13 de marzo de 2019 de https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/ANUIES_inclusion.pdf.

Mendoza Rojas, Javier (2016). Retos de la Cobertura de Educación Superior. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM. 1er Foro Regional Metropolitano sobre Educación Superior. Consejo Regional Área Metropolitana de la ANUIES. México. Recuperado el 14 de marzo de <https://bit.ly/2G8SGBj>.

Pérez Alayón, Juan de Dios y François Vallaeys (Coord.) (2016). *Prácticas y Modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México. Proceso de transformación de la universidad*. México: Observatorio Mexicano de Responsabilidad Social-ANUIES.



SEDATU, CONAPO E INDEGI (2018) *Delimitación de las zonas metropolitanas de México 2015*. México: SEDATU, CONAPO E INDEGI.

Ruiz Lugo, Lourdes (Coordinadora) (2011). *Programa Nacional de Extensión de los Servicios, Vinculación y Extensión de la Cultura 2011*. México: ANUIES.

SEP-ANUIES (2015). *Agenda SEP - ANUIES para el desarrollo de la educación superior. Propuesta de trabajo*. México. Recuperado el 1 de agosto de 2019 de <https://bit.ly/2HCZVlj>.

UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009) COMUNICADO (8 de julio de 2009). Recuperado el 12 de Julio de 2019 de <https://bit.ly/3jdn9wd>.

UPN (1978). Decreto de creación. Recuperado el 5 de Septiembre de 2019 de [file:///C:/Users/SONY_VAIO/Downloads/Decreto_de_Creacion_de_la_Universidad_Pedagogica_Nacional%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/SONY_VAIO/Downloads/Decreto_de_Creacion_de_la_Universidad_Pedagogica_Nacional%20(2).pdf).

Vallaes, François, Cristina de la Cruz y Pedro M. Sasia (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. México: BID- MCGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C.V.

Vallaes, François (2014). *La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización*. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES) Núm. 12 Vol. V. pp. 105-117.

www.inegi.org.mx



**Organización, racionalidad y paradigmas en la sociología sanmarquina.
Sobre el proceso de cambio de malla curricular de la EAP de Sociología
de la UNMSM (2017 – 2018)**

Gianmarco Muñoz Bazán
José Maza Chaupis
Héctor Jesús Calderón Tamba

Resumen

El presente ensayo colectivo analiza a través de la teoría crítica los hechos acontecidos en los últimos periodos del año 2017 en la comunidad de estudiantes y docentes de Sociología de la UNMSM. Particularmente se tomará atención a las corrientes y pretensiones teóricas e intelectuales que ciertos sectores de docentes buscaban predisponer; y los mecanismos de organización estudiantil que los estudiantes de Sociología impulsaron a partir de su gremio y representantes de co-gobierno. Por último se finalizará con un diagnóstico político y académico sobre la situación de la sociología en la UNMSM teniendo en cuenta sus mismos actores y la relación que tiene con la realidad universitaria y la sociedad.

Se propone analizar tres principales fuentes: Primero, a través de la experiencia como representantes del co-gobierno de la EAP de Sociología, específicamente denominado como “Comité de Gestión”, organismo expuesto en el estatuto de la UNMSM. Además de tomar a consideración los pronunciamientos y propuestas elaborados por dicho organismo; Segundo, la documentación de las reuniones de la Comisión Estudiantil de Cambio de malla curricular impulsada por el Comité de Gestión estudiantil y el Centro de Estudiantes de Sociología y las actas de las reuniones de la plenaria de la EAP de Sociología y las actas de reuniones del Comité de Gestión (alumnos y docentes); y, por último, a partir de entrevistas a estudiantes y docentes que participaron en el caso analizado.

A rasgos generales se colige que esta experiencia fue provechosa para la organización de estudiantes de Sociología puesto que apostó por un trabajo directo a través de las comisiones abiertas estudiantiles prevaleciendo, en términos de Habermas, una racionalidad comunicativa que buscaba la convergencia de la diversidad de posturas políticas y académicas, al menos en el ámbito estudiantil. Además, se evidencia, en términos de Imre Lakatos, los programas de investigación científica que existen hoy no solo en la EAP de Sociología sino en toda la Facultad de Ciencias Sociales y que buscan abrirse camino a través de espacios de representación político-administrativo: Dirección de escuela, Decanato, Vicedecanato, etc.



Palabras clave

Organización, Racionalidad, Paradigmas, Malla curricular, Sociología.

Introducción

El presente ensayo colectivo es producto de la reflexión sociológica, del trabajo de campo y de la experiencia misma sobre el proceso de cambio de malla curricular en el año 2017. Este proceso se inicia como parte de la implementación de la Nueva Ley Universitaria 30220 (NLU) en la UNMSM que implicó una serie de reformas y cambios a nivel normativo y curricular. Intentaremos resaltar las lógicas organizativas, políticas y debates teóricos detrás de este proceso de Cambio de Malla, consideramos pues que esta es una excelente oportunidad para hacer un intento de reconstrucción de actores y posturas teóricas dentro de una EAP.

Particularmente se tomará atención a las corrientes y pretensiones teóricas e intelectuales que ciertos sectores de docentes buscaban predisponer; y los mecanismos de organización estudiantil que los estudiantes de Sociología impulsaron a partir de su gremio y representantes de co-gobierno. Por último se finalizará con un diagnóstico político y académico sobre la situación de la sociología en la UNMSM teniendo en cuenta a sus mismos actores y la relación que tiene con la realidad universitaria y la sociedad.

Este trabajo está dividido en 3 temáticas principales: En una primera parte especificamos sobre el contexto de este proceso, incidiendo en un análisis de actores dentro de la EAP de Sociología y la organización detrás de estos procesos, sobre todo la organización gremial estudiantil. Para esto se hace uso de la teoría de los movimientos sociales para así dar una lectura tanto interna como externa de estas organizaciones. En la segunda parte se presenta la discusión de fondo en el proceso de cambio de malla, es decir se presentan los paradigmas en debate, las formas y mecanismos. Finalmente se aterrizan los distintos postulados teóricos en la construcción de malla curricular, en este caso de Sociología. Finalmente en la tercera parte se intentará dar un balance de esta experiencia desde la mirada de una potencialidad comunicativa en las organizaciones gremiales estudiantiles.

Para llegar a estas reflexiones hemos dialogado con distintas teorías y conceptos sociológicos. Utilizamos la definición de Sidney Tarrow sobre movimiento social, nos adentramos junto con Kuhn, Lakatos y Ritzer al debate en torno al concepto de Paradigma y rescatamos críticamente la propuesta comunicativa de Habermas y la interpretación



consiguiente de Cohen y Arato. Todas estas definiciones, precisiones y diálogos teóricos se presentarán en el mismo ensayo.

A nivel metodológico se propone analizar tres principales fuentes: Primero, a través de la experiencia como representantes del co-gobierno de la EAP de Sociología, específicamente denominado como “Comité de Gestión”, organismo expuesto en el estatuto de la UNMSM. Además de tomar a consideración los pronunciamientos y propuestas elaborados por dicho organismo. Segundo, la documentación de las reuniones de la Comisión Estudiantil de cambio de malla curricular impulsada por el Comité de Gestión estudiantil y el Centro de Estudiantes de Sociología, las actas de las reuniones de la plenaria de la EAP de Sociología y las actas de reuniones del Comité de Gestión (alumnos y docentes) y por último, entrevistas a estudiantes y docentes que participaron en el caso analizado. Cabe resaltar que como autores hemos sido actores directos en este proceso como parte de la Comisión de cambio de malla curricular a nivel estudiantil, y también como representantes del Comité de Gestión (Gianmarco Muñoz y Héctor Calderón).

Resultados

Componentes	Categoría de análisis	Datos de las entrevistas
Contexto político	Contexto político universitario	Los entrevistados reconocen que se vivía un contexto de cambio normativo que implicaban una serie de procesos, uno de ellos fue el cambio de malla curricular. Frente a este contexto se evidencian: a) que el sector docente no estaba organizado y que determinadas autoridades tenían prácticas anti estudiantiles b) que el movimiento estudiantil comenzaba un proceso de crisis de representación orgánica pero en el caso de la EP de Sociología, debido a actores estudiantiles políticos específicos, se logró movilizar a los estudiantes para afrontar el proceso de cambio de malla curricular en la escuela. También se evidencian que a nivel de facultad existió una hegemonía a nivel académico y políticos de las corrientes Decoloniales.
	Contexto político facultad	
	Contexto político de la escuela de sociología	
Espacios de decisión	Estado (Formal)/espacio institucional de decisión	A nivel institucional de la escuela, por el contexto político normativo, se reconoció que hubo plazos apresurados. Se evidencian que dentro de la instancia del Comité de Gestión hubo ausencia de determinados docentes que pertenecían al comité de gestión y de otros que eventualmente asistían para proteger cursos que respondían a sus afinidades e intereses. Por otro lado, fueron los estudiantes quienes principalmente demandaron que se desarrollen las reuniones de comité de gestión. Por lo mencionado se generó un ambiente de tensión entre estudiantes y docentes en las reuniones del comité de gestión.
	Sociedad civil (Indirecto)	Los entrevistados mencionaron la existencia de una comisión estudiantil para afrontar el cambio de malla curricular, se reconoció que dicha comisión fue representativa y participativa; que la constancia en la comisión fue aumentando de manera progresiva y que sobre todo respondió a los momentos más álgidos; por último, que hubo una adecuada división de trabajo evidenciado en las siguientes actividades: reuniones constantes de comisión, salones informativos, dos eventos (sobre mercado laboral y sobre el perfil del sociólogo), elaboración de prensa física y plenaria curricular. Por todo ello se evidencian que el trabajo dentro de la comisión fue en base a los consensos siendo los conflictos y discrepancias mínimas, prueba de ello fue que ninguna decisión se toma bajo mecanismo de voto. Por último, producto de toda esta dinámica de trabajo, se elaboró una propuesta estudiantil que los integrantes supieron plantear y sostener en su conjunto en la plenaria curricular.
Identidad	Participación	Los entrevistados manifiestan que la principal motivación de participar en el proceso de cambio de malla curricular fue por el interés académico de dejar una malla acorde a los intereses estudiantiles, previo a una evaluación de las deficiencias de la malla 2009 que ellos vivieron. Otra motivación de menor relevancia fue que se reconoció la confianza en las formas de trabajo de la comisión y los representantes estudiantiles que estuvieron detrás. Debido a ello se generó una corriente de opinión en las diversas bases estudiantiles



que informaban y dialogaban sobre el proceso de cambio de malla curricular.

Paradigmas sociológicos	Actores	<p>Docente L1 tenía una alta capacidad de decisión en la E.P de Sociología debido a que asumía un cargo político. Bajo una mirada teórica del BUEN VIVIR manejo la propuesta del curso “teorías del desarrollo y buen vivir”, que finalmente se impuso sin previa discusión en las instancias de decisión.</p> <p>Docentes L2 Y L3 no poseían capacidad de decisión directa pero si una gran influencia en las decisiones dentro del proceso de cambio de malla curricular. Esto se debió al status y prestigio académico dentro de la escuela de sociología. Dentro de miradas teóricas distintas (L2 paradigma intersubjetivo) propusieron los cursos pensar sociológicamente y problemas sociológicos en el Perú. Además propusieron la reducción de cursos por semestre (cuatro cursos por semestre). L2 propuso un canon de libros obligatorios para pregrado.</p> <p>Docente L3 bajo una mirada tecnocrática propuso cursos de ligados al mercado laboral.</p> <p>Docente L4 propuso cursos relacionados a la temática de género.</p> <p>Por último los entrevistados reconocieron que hubo una propuesta estudiantil bajo los siguientes términos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La oportunidad de implementar una malla flexible. - La necesidad de más cursos de técnicas para la investigación sociológica. - Oportunidad de implementar una nueva modalidad de las PPP. - Implementar el sistema de módulos por competencias.
	Propuestas	
	Ejes teóricos	
Racionalidad comunicativa	Debate de propuestas y Consensos	<p>Los entrevistados reconocieron que en la Comisión estudiantil se trabajó de la siguiente manera: Se buscó complementar más que desechar las distintas propuestas que se vertían en las discusiones, se dividió el trabajo práctico a través de un plan que incluía las distintas subcomisiones y a estudiantes de base, los representantes estudiantiles supieron consensuar y resumir una propuesta de malla curricular, los conflictos fueron mínimos y se pudieron resolver dentro de la comisión. Todos estos mecanismos se implementaron bajo una lógica de trabajo horizontal.</p> <p>De las distintas propuestas que se lograron consensuar en la comisión estudiantil se priorizó dos propuestas principales: la implementación de una malla flexible y la necesidad de más cursos de técnicas para la investigación sociológica.</p> <p>Finalmente los entrevistados concluyen que el balance general de todo el proceso fue positivo en base a dos argumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La comisión logró una participación activa y relativamente continua de los estudiantes, a diferencia de otros procesos en los que participaron los distintos gremios de la facultad de C.S. - La propuesta estudiantil logró ser acogida en las instancias últimas de decisión (entre un 70% y 80%).



Contextualizando el proceso de cambio de malla curricular 2017. Una aproximación a la organización y a los actores políticos en la EAP de Sociología

En un proceso como es el cambio de malla curricular donde se definirá un modelo de formación del estudiante de Sociología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos surgen diversas opiniones desde los docentes y estudiantes (cursando o egresados) de lo que se debería y no debería cambiar, mejorar o desechar. Las diversas opiniones son el inicio del interés por tal proceso que se presenta, y no solamente interés sino además la oportunidad por cambiar o reestructurar algo. Es así que surge la necesidad de organización para que, a través de la variedad de opiniones, se desarrollen propuestas sistematizadas y estructuradas. Es en torno a lo mencionado que la organización se da tanto de parte de los docentes como de los estudiantes, y estos colisionan y/o coinciden dependiendo de la situación y los intereses.

Para comenzar a entender tal proceso es necesario contextualizar algunos sucesos que afrontaba la universidad. En el siglo anterior la convulsión y la organización de los movimientos sociales eran de mayor alcance hacia la gran mayoría de personas, era casi impensable no estar dentro de tal dinámica, pero llegados los años noventa en el Perú se

aplicó una política de reacción hacia todo los movimientos sociales, la finalidad era la desarticulación de todos estos, es así que el movimiento estudiantil paso hacia una desarticulación. Ya a inicios del presente ciclo empezó a darse alguna resistencia hacia tales arremetidas, pero estas resistencias eran minoritarias. Es así que el contexto del movimiento estudiantil en la universidad San Marcos es el de una debilidad orgánica pero en pleno transcurso de reconstrucción y ordenamiento gremial.

Ya para centrarnos en el contexto de cambio de malla curricular nos encontramos en un proceso de aplicación de la ley universitaria 30220 la cual trae consigo la modificación de un cambio normativo: estatuto y mallas curriculares a nivel universitario. Es en este contexto donde aparecen las oportunidades políticas que los estudiantes capitalizaron. Hablamos específicamente de espacios de debate y propuesta estudiantil. A nivel universitario el espacio de debate fueron los procesos estatutarios donde se logró plasmar lo se había negado en estatutos anteriores: las reivindicaciones de la reforma de Córdova (tacha de docentes y catedra paralela) y se arrancó la oportunidad de obtener la malla flexible y módulos por competencia.

Ya a nivel de escuela el espacio de debate y de desarrollo de propuestas se encuentra



en el espacio del Comité de Gestión (cuatro docentes y dos estudiantes). Es en este espacio donde se discutió todo a lo que compitió al proceso de cambio de malla curricular de la escuela de Sociología. La participación no solo contemplaba a los responsables directos, sino también al gremio de estudiantes de Sociología como fiscalizador: Centro de Estudiantes de Sociología (CES).

Sobre los actores sociales

Se puede distinguir dos tipos de actores estudiantiles: aquellos que participaron y aquellos que no. Respecto al primer tipo, los estudiantes se organizaron a través del gremio en la

«Comisión estudiantil de cambio de malla curricular»; la dinámica de dicha comisión fue horizontal, plasmado en el trabajo rotativo; consideramos que primaba una *racionalidad comunicativa* pues las propuestas fueron elaboradas desde el debate de argumentos en un contexto de igualdad de condiciones (todos tenían voz y voto, y las sesiones eran totalmente libres). A nivel de representantes gremiales y de cogobierno encontramos a los estudiantes que pertenecían a la junta directiva del CES y al Comité de Gestión.

Respecto al segundo tipo, la no participación de aquellos estudiantes en tal proceso se debió por el gran desinterés (por el contexto neoliberal) y por posiciones políticas. Respecto a lo último, en base a nuestras entrevistas, los sectores políticos estudiantiles responden a una lógica que considera la participación de los estudiantes dentro de cualquier marco legal o institucional (Por ejemplo, como es el caso, un cambio de malla curricular) es tomar una posición a favor de la ley universitaria y por otro lado los que sí están de acuerdo con la ley universitaria y que no participan puesto que consideran que la construcción de la malla curricular le compete en mayor medida a los docentes que son los más indicados para la formación de la malla.

Por el lado de los docentes los dividimos en tres sectores: por un lado los que se encuentran posicionados políticamente en la facultad teniendo cargos políticos administrativos, estos responden al paradigma de la decolonialidad/buen vivir. El segundo sector son los docentes que gozan de un status académico, estos responden a una mirada teórica. Por último los docentes que se encuentran con mayor desorganización y menor peso político, estos docentes responden desde un enfoque tecnocrático.

Estos dos actores se encontraron en el terreno del cambio de malla curricular mostrando interesantes coincidencias y confrontaciones que nos demuestra el nivel de organización, instrumentalización y acción colectiva de ambos actores. Esta dinámica



se desarrolló en los espacios de debate y disputa establecidos por el estatuto de la universidad: las sesiones del Comité de Gestión. En el cual se acordó abordar el proceso de cambio de malla en tres etapas: diagnóstico, propuesta y plenaria curricular.

Ahora dentro de la organización por parte de los dos tipos de actores es necesario recalcar la forma cómo funcionó la «Comisión estudiantil de cambio de malla curricular». Para comprender la organización, primero hay que partir de la intención de los estudiantes por participar, hablamos del sentido subjetivo de la acción social que se buscaba realizar algún cambio dentro de la malla curricular. No obstante, esta predisposición del estudiantado que participa debe coincidir con un contexto favorable que le permita ejecutar sus acciones. Estas situaciones son llamadas “estructuras de oportunidades” (Tarrow, 1997). Son tres elementos que permitieron la formación de una estructura de oportunidad favorable: Las nuevas disposiciones del último estatuto de la universidad (malla flexible), obligatoriedad de cambio de malla y, por otro lado, la desorganización de los docentes. Dicha estructura de oportunidades fue aprovechada por los estudiantes para obtener injerencia en el cambio de malla curricular.

Una vez dadas las condiciones, las oportunidades políticas, los estudiantes en un primer momento buscaron alguna forma de organizarse, es ahí donde la conformación de la «Comisión de cambio de malla curricular» es eficiente en sus objetivos, por una lógica identitaria que hace que el estudiante se identifique con la problemática.

Paradigmas sociológicos y el aterrizaje de la teoría en la práctica política

Los dos lapsos de nuestra historia. Breve reflexión sobre la lógica de imposición de paradigmas en la historia de las mallas curriculares de Sociología - UNMSM

Cuando revisamos la historia de las mallas curriculares de la sociología universitaria dentro de la UNMSM. Nos damos cuenta de dos cuestiones fundamentales: primero, que cuando iniciaba la disciplina en el Perú se evidenció la lógica de superposición de paradigmas, una emulación de las ciencias naturales. Segundo, que posteriormente se evidenciará que la formación de las mallas curriculares responderá a lógicas instrumentales (influencia de cargos políticos, correlación política, la imposición de la mayoría sobre la minoría) supone que las decisiones eran establecidas por aquel *paradigma* que tuviera más adeptos, que controlase los resortes legales del poder (cargos).

Dentro de la bibliografía sobre el avance de la ciencia en general se suscitan diversas



perspectivas de cómo entender este proceso. Si bien fue Isaac Newton quien inició la idea de que la ciencia avanzaba a partir de la idea de “acumulación” de conocimiento, fue Thomas Kuhn quien buscó darle otra perspectiva distinta a la dinámica del desarrollo de la ciencia. Con la idea de paradigmas y revoluciones científicas se cambió el enfoque que se tenía, ahora pues eran paradigmas científicos que coalicionaban entre sí en una lógica de desplazamiento para desembocar en una revolución científica donde un paradigma se superpone ante otros que habían probado ser insuficientes al no responder ante sus anomalías: así, la ciencia se normaliza y comienza el apogeo de un nuevo paradigma que permite abordar los problemas de una mejor manera.

La idea general de paradigma científico de por sí es bastante útil pero, a su vez, gaseoso, ya que el mismo Kuhn nunca definió certeramente la idea de esta categoría. No obstante, concordamos con George Ritzer al considerar la siguiente definición como más acertada y útil para nuestros propósitos:

“Un paradigma es una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que son necesario responder, cómo deben ser responderse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas. El paradigma es la unidad más general de consenso dentro de una ciencia y sirve para diferenciar una comunidad científica (o su comunidad) de otra. Subsume, define e interrelaciona los ejemplares, las teorías, y los métodos e instrumentos disponibles.”
(Citado por Ritzer, 1997:598)

Del mismo modo, Imre Lakatos en contraposición a Kuhn y Popper, propondría la idea de programas de investigación científica para explicar la historia de la ciencia, además de sostener la tesis de que solo bajo este esquema se puede entender hasta qué punto podemos hablar de ciencia o pseudociencia. Lo importante de Lakatos, convenimos, es que tuvo una total lucidez sobre que el desarrollo, o posicionamiento, de la ciencia no era un hecho abstracto sino también político. Es decir, que las intenciones y/o intereses de los mismos adeptos a cierta tradición científica, programa de investigación científica, buscaban posicionar sus ideas a través del cálculo y correlaciones de intereses.

Todo esto parece demostrar que la idea de Falsacionismo no termina por ser suficiente para explicar la lógica del desarrollo de la ciencia; se presenta más una categoría que ilumina el sentido de la ciencia más no su dinámica real y certera de cómo se ha desarrollado. Ante ello las ideas tanto de Lakatos y Kuhn se presentan más como un complemento que como una contradicción. Ciertamente, dichos autores tratan de contraargumentarse entre ellos mismos¹ pero para nuestra lectura esta discusión termina siendo más una charla de acotaciones mutuas para dar una sola idea: Las ciencias



naturales responden a una dinámica de superposición de paradigmas bajo de idea de la inconmensurabilidad de las teorías y, a su vez, esta responde a una dinámica de poderes bajo una racionalidad instrumental de sus actores (costo – beneficio).

Estas ideas clave se evidencian en dos lapsos de tiempo dentro de la historia de las mallas curriculares de la Sociología de la UNMSM. El primer lapso es la superposición del paradigma marxista positivista sobre el estructural funcionalismo. El segundo lapso, lo evidencian las mallas curriculares que responden a una lucha de poderes entre dos grandes paradigmas: el tecnocrático y el crítico des-colonial. Se podría hablar de un posible tercer lapso, que se contempla como la de negociación instrumental, donde se desarrolla una malla curricular “en parcelas” producto de la colisión del paradigma tecnocrático contra el crítico des-colonial. Pero consideramos que este pertenece, en la práctica, dentro del segundo lapso.

Jaime Ríos Burga (2014) nos explica las etapas de la formación profesional desde la experiencia en San Marcos. El autor expresa de manera muy ligera que la experiencia curricular responde a los cambios de la sociedad peruana: coyunturas políticas, políticas de gobierno y globalización. Nosotros agregaríamos que además responde a la lógica de desarrollo de las ciencias naturales que buscaban ser impresas sobre la lógica de las ciencias sociales y las lógicas instrumentales que responden al poder que los paradigmas poseen en determinados momentos de la historia.

Básicamente, Ríos Burga nos presenta una continuidad histórica de cinco modelos que han abordado el espíritu de las mallas curriculares de la EAP de Sociología de la UNMSM. El primero referido como “Modelo de las Humanidades a las Ciencias Sociales – Sociología” que relata la dependencia de la disciplina con las humanidades propiamente dichas, esta sociología estaba fuertemente influenciada por el estructural funcionalismo, lo interesante en este periodo es que confluyen tres modelos, para nosotros *paradigmas*, que, según nuestra lectura, buscaban superponerse para coaptar el campo académico: 1) El modelo que buscaba seguir con las pautas del mercado 2) El modelo que respondía al estado 3) El modelo que respondía a la revolución propiamente dicha concretada en un marxismo dogmático; Segundo, el “Modelo marxista crítico y de cambio social”; tercero, el “modelo académico – tecnocrático”; cuarto, el “Modelo crítico y de cambio social” y quinto, el “Modelo tecno-académico sistémico”. (Burga, 2014)

El primer lapso antes mencionado se evidencia a través del cambio entre el primer modelo al segundo modelo. Se evidencia que uno de los tres paradigmas latentes dentro del periodo del primer modelo terminó superponiéndose: la superposición del paradigma



marxista en su estado dogmático, el “Modelo marxismo crítico y cambio social (1973 – 1986)” (Burga, 2014) sobre un paradigma funcionalista, el “modelo de las humanidades a las CC.SS. – Sociología (1959 – 61 – 72)” (Burga, 2014). No obstante, esta superposición no solo responde a una lógica de superposición de paradigmas, imitación de las ciencias naturales, sino también producto de la racionalidad instrumental de los actores sociales que buscan coaptar espacios más no generar un avance comunicativo de la ciencia.

El segundo lapso, podríamos evidenciarlo en las mallas curriculares que posteriormente se implementaron luego del modelo marxista de 1972. Las siguientes respondieron a una pugna de poderes entre aquellos actores que buscaban *normalizar* sus paradigmas: crítico des-colonial y el tecnocrático. Producto de estas prácticas se concretó la malla curricular que según Burga (2014) responde a un “modelo académico tecnocrático” entre 1987 y 1992. Luego la hegemonía la tuvo el “modelo crítico y de cambio social” que básicamente proponía teorías muy ligadas a la teoría de la dependencia acuñada por Aníbal Quijano y la perspectiva des-colonial.

¿A qué queremos llegar? En principio a tres conclusiones tempranas: primero, que el análisis de la lógica de desarrollo de la ciencia natural no es suficiente para comprender los casos de ciencias sociales, en específico de la Sociología. Segundo, que bajo esta visión que fue hegemónica (el de querer entender las ciencias sociales a imagen y semejanza de la ciencias naturales) a lo largo de la historia curricular de la EAP de Sociología se vino dando una lógica de superposición propia de las ciencias naturales. Es decir, hasta el momento no se ha visto otro modo de concluir las decisiones más allá de la lógica de *superposición* de paradigmas. Tercero, que esta lógica de superposición supone la utilización del poder y la correlación de fuerzas políticas para controlar las decisiones.

Sobre el proceso de cambio de malla curricular EAP Sociología 2018 de la UNMSM: Paradigmas y confrontaciones.

En el año 2018 producto del contexto político del país, la universidad tuvo que acoplarse a una nueva estructura producto de la nueva ley universitaria 30220. Como ya se expuso, la E.A.P. de Sociología de la UNMSM tuvo que afrontar un cambio de malla curricular después de nueve años. A lo largo de todo este proceso de debates y elaboración de propuestas, se evidencio los paradigmas que pretendían incidir en el nuevo rumbo de la Sociología en la universidad. Dentro de los debates sobre la elaboración de una nueva malla curricular se expresaron paradigmas que elaboraron propuestas. Lo interesante



de este proceso a comparación de los dos lapsos de nuestra historia curricular, es que este momento contó con un mínimo de debates entre paradigmas y posiciones logrando así una malla curricular producto del debate².

Bajo nuestra lectura, haciendo un esfuerzo humilde de metateoría, evidenciamos cuatro *modelos* de pensamiento (vale decir que uno de estos modelos responde a un paradigma consolidado en el poder político de la facultad de Ciencias Sociales en la actualidad). En primer lugar definamos bien las categorías transversales que utilizaremos para explicar dichos modelos: Primero se tomará en cuenta el *Eje teórico* de los modelos que, básicamente, sintetizará la idea general del sentido con el que los modelos se sostienen; segundo, *Propuestas*, que básicamente será manifestar las propuestas fácticas que se buscó implementar en la malla curricular respecto a cada modelo de pensamiento; tercero, *Poder*, básicamente se hablara de la influencia que tienen los actores que defienden determinados modelos; y, por último, *Discurso*, que básicamente será la manifestación discursiva de las posiciones: cómo confrontaban y se defendían las propuestas. Estas cuatro categorías transversales nos ayudaran a esquematizar los cuatro paradigmas que jugaron roles protagónicos en el marco del cambio de malla curricular.

Comencemos con el primer paradigma que llamaremos “*Del profesionalismo y la tecnocracia*”. Más allá de manifestar un claro lineamiento teórico esta visión contempla una visión de la sociología que debe buscar incidir en la sociedad a través del sector público teniendo en cuenta temáticas sobre economía política internacional y planificación social, de este modo su concepción teórica de la sociología debe buscar una utilidad práctica profesional más allá de las posturas académicas. Con respecto al *poder*, este paradigma se encuentra en decaimiento ya que la mayor parte son docentes mayores de setenta años que están dejando la cátedra universitaria, por esto mismo ya no ocupan cargos directivos ni tienen la posibilidad de dictar más de un curso, por ende su capacidad de incidencia en la academia se ve limitada, vale decir que estos actores tuvieron su máxima plenitud en los modelos curriculares que Ríos Burga (2014) define como “modelo tecno-académico sistémico”. A nivel de *propuesta*, se defendía y proponía la necesidad de cursos de inglés, la necesidad de cursos de Economía Política y el reforzamiento de las prácticas pre-profesionales. A nivel de discurso, la idea central se componía sobre la necesidad de posicionar a la Sociología en la esfera pública, es decir, que el sociólogo debía adquirir campo de acción donde los economistas y los politólogos habían hegemonizado, además de situar a la sociología en el debate internacional, pretendían una sociología que esté ligado a las corrientes y discusiones



internacionales, esto suponía responder, evidentemente, a las políticas de acreditación internacional.

Como segundo paradigma hallamos el «*De los estudios postcoloniales*» que basa su *eje teórico* a través de dos campos: la perspectiva del buen vivir – economía solidaria y la perspectiva de la descolonización del saber y el poder. Aunque no necesariamente desligadas. Las *propuestas*, efectivamente, se subdividen respecto a las dos perspectivas antes mencionadas: la primera perspectiva propuso (e impuso) agregar la perspectiva del buen vivir a cursos específicos, por ejemplo “teorías del desarrollo y *buen vivir*” (Ver anexo 1); además de oponerse a la propuesta de un departamento de prácticas pre – profesionales; la segunda, sostenía la necesidad de dirigir todas las energías de la malla curricular a, evidentemente, descolonizar el poder y el saber; en específico, proponía desarrollar cursos sobre estos temas. Dichas propuestas no tuvieron cabida más que solo en el discurso. Respecto al *poder* es importante señalar que este paradigma es el que tiene más prominencia en la E.A.P. de Sociología y, básicamente, en la facultad, ya que sus principales exponentes ocupan cargos político – administrativo: dirección de escuela, departamento académico y decanato de la facultad. Esto hace más factible el margen de acción para pretender la superposición de propuestas. Por último, a nivel *discursivo* se sostuvo la necesidad de un diálogo de saberes a través de la investigación hacia el campo mismo, un enfoque de investigación – acción que busque priorizar una perspectiva horizontal y descolonizadora, muestra una clara oposición al profesionalismo puro y critica el economicismo de la malla curricular 2009 como un vicio de cierto sector docente. Es importante mencionar que este es el modelo que responde directamente a un paradigma sociológico hoy en boga a diferencia de las otras tres.

Como tercer «paradigma» se encuentra el “Del carácter teórico de la sociología” que puede entenderse a través de un *eje teórico* con afinidad por las corrientes europeas y norteamericanas de las ciencias sociales, ligado a la fenomenología y la micro-sociología, carácter interesante pues no muestra un resuelto acuerdo con las corrientes post coloniales, a esto se le agrega su predisposición por ejercer investigaciones no necesariamente ligados al trabajo empírico, sino ensayístico. No obstante, lo que caracteriza con mayor fuerza a este paradigma lo encontramos a nivel *discursivo*: sostiene la necesidad de forjar una sociología dedicada completamente a la investigación académica, criticaba al vicio de los métodos de la investigación (metodologicismo), la falta de una “cultura libresca” en contraposición a lo actualmente existe, una “cultura fotocopiesca” donde solo se lee extractos de libros y que, por ende,



se pierde el sentido de un verdadero aprendizaje intelectual; se manifiesta la necesidad de una formación con menos carga académica para brindar la posibilidad al estudiante de formarse mejor intelectualmente. Se deja en segundo plano las cuestiones profesionales y se centra básicamente en la necesidad de la formación intelectual, puramente reflexiva, teórica, de la sociología. La idea fuerza es que a partir de la reflexión intelectual debidamente encaminada y distribuida el alumno se logra plantear problemas de investigación realistas con la capacidad de ser aterrizada en métodos y técnicas. Así se da un énfasis a lo teórico dejando como consecuencia implícita la metodología de investigación. En consecuencia, sus *propuestas* giraban en torno a la reducción de carga académica; contemplar una malla curricular con solo cuatro cursos por semestre; aplicar un canon de libros básicos para pregrado; la complementariedad de dos cursos para el primer año de especialidad: Pensar sociológicamente y Problemas sociológicos del Perú. Aquellos cursos fueron propuestos para ayudar al alumno a ejercitar su capacidad de problematizar sociológicamente la realidad y, por último, la no necesidad de más cursos de métodos de la investigación sociológica. El *poder* de este paradigma yacía en el estatus académico de sus representantes, no poseían cargos administrativos ni políticos, pero sí lograron una gran cuota de influencia en los responsables y estudiantes participantes.

Más allá de denominar al cuarto y último caso como “paradigma” consideramos adecuado denominarlo como “modelo” puesto que esta categoría no encierra necesariamente afinidades teóricas claras. Este caso se conforma como producto de las mismas interacciones sociales y debates de las y los estudiantes que aglutinaban diversas perspectivas teóricas; llamaremos a este caso el modelo “De la perspectiva multiparadigmática” donde a nivel de Eje teórico planteamos entenderlo bajo sus propias dinámicas de consenso: la idea clave de la *racionalidad comunicativa* propuesto por Jürgen Habermas (1992) permite esta comprensión. Por otro lado, la consideración de la Sociología como una ciencia multiparadigmática planteada por George Ritzer (1997) fue en la práctica un consenso como solución adecuada a la multiplicidad de perspectivas.

A nivel de ejemplares, podríamos mencionar a Jürgen Habermas y George Ritzer respectivamente³. A nivel de propuestas básicamente se manifestaba la necesidad de la implementación de cursos de metodología puesto que bajo los diagnósticos empleados resultó constante que los estudiantes no cuenten con las herramientas metodológicas necesarias para ejecutar investigaciones correctamente, esto se traduce en el planteamiento del problema y las herramientas necesarias para abordar este



problema. A su vez la necesidad de aumentar la flexibilidad de la malla curricular para dotar al alumno de autonomía de decisión en su carrera, ya que en principio se trataba de una sociología multiparadigmática; por último, la necesidad de formalizar las prácticas pre-profesionales y volverlo en horas no lectivas dejando de lado la forma de curso ya que, en la práctica, había demostrado ser solo un curso vacío, ante ello se sostuvo la propuesta de un departamento de prácticas pre-profesionales que se encargue de velar por el correcto desempeño pre profesional de los estudiantes a través de horas no lectivas y respaldo institucional. A nivel de discurso, las dos consignas principales versaban dos cuestiones: primero, la necesidad de aterrizar la abstracción de las ideas a investigaciones empíricas dejando la visión puramente teórica, superando la visión del sociólogo solo como filósofo social sino, por sobre todo, la de investigador social; en tal sentido, para investigar no solo hay que saber de teoría (que, vale decir, los actores que sostuvieron este modelo también defendían a rajatabla) sino que era necesario el complemento de la metodología que ayudase a aterrizar las teorías en propuestas de investigación concretas. Segundo, apareció en juego la dicotomía insalvable entre academia/mercado⁴; donde la solución propuesta fue dotar al estudiante de la autonomía para decidir qué camino desease seguir, para ello la implementación de una malla más flexible en aras de otorgar libertad de elección al alumno se presentó como una consigna potente. La solución ante este problema no era, pues, imponer una lógica sino darle una solución técnica y realista: libertad académica al estudiante. A nivel de poder, vale decir lo que ya se manifestó anteriormente, la organización estudiantil fue la principal promotora de este modelo a partir de sus órganos de representación estudiantil: Centro de estudiantes de sociología y Comité de Gestión dinamizados y sostenidos por la Comisión de cambio de malla curricular estudiantil. Para finalizar, vale decir que este modelo tuvo clara contraposición con el «paradigma teórico de la sociología»; confrontación que se evidenció en los debates que se gestaron en la plenaria curricular.

1. **Un suceso distinto. Sobre la propuesta del “modelo multiparadigmático”.**

Entremos pues directamente a la propuesta en sí del principal modelo que aquí estudiamos. Si bien ya manifestamos cómo se ha desarrollado la lógica de imposición de pareceres hasta la actualidad dentro de las mallas curriculares ahora toca explicar por qué esta vez, mínimamente, se logró concretar una propuesta, aunque con límites, básicamente producto del debate de argumentos y posiciones variadas.

Centremos nuestra atención, sin más preámbulo, a la propuesta más notoria del presente modelo: la malla flexible. En principio la malla flexible es la respuesta a dos



problemas fundamentales que la sociología afronta: primero al debate antiguo donde Germaná (1993) al inicio de su ensayo juzga las intenciones de intelectuales que quieren volverse técnicos encargados de programar y ejecutar, intelectuales de una racionalidad de eficacia. Perspectiva que para el autor supone pretender a los sociólogos dentro esfera del poder, convertirse en promotores, encuestadores y formadores de la opinión pública. Mientras que Rochabrún (1996) expone que, guste o no, la situación es distinta: la sociología es una disciplina que es tomada en cuenta en otras carreras, y por ello la profesionalización no es significado de engrandecer al mercado, pero tampoco es saludable estigmatizarlo, la idea sería alterarlo. El debate representa pues la dicotomía profesión/academia, que apareció dentro de los debates sobre el cambio de malla curricular. La solución que brindó el “modelo multiparadigmático” fue dotar de libertad al estudiante de decidir qué rumbo tomaría su carrera. Así se propuso una serie de cursos base y una gran cantidad de cursos electivos, sería dentro de esta oferta de cursos electivos donde el estudiante tendría la posibilidad de llevar cursos más ligados a la práctica de la investigación académica o teórica o cursos ligados a la gestión, planificación, etc.

En segundo lugar y, a nuestro juicio más importante, el fundamento epistémico de una malla curricular flexible no solo para sociología sino para las ciencias sociales, en sintonía con lo vertido inicialmente, es pertinente y adecuada porque esencialmente las ciencias sociales epistemológicamente no responden, directamente, a la inconmensurabilidad⁵ propias de las ciencias naturales, sino a un carácter multiparadigmático (Ritzer, 1997).

La idea básica de una ciencia normal es que exista un paradigma que ordene toda labor de la comunidad científica, es decir no admite la “convivencia” de más paradigmas simultáneos, para Kuhn de darse esta situación se trataría de una ciencia en crisis. Para George Ritzer esta idea en sociología es irreal puesto que es imposible pensar de esta manera una ciencia social, Ritzer (1997) nos explicará que en la sociología ocurre que existen diversos paradigmas que pueden explicar un mismo fenómeno desde diversas perspectivas así sucede que más allá de confrontarse muchas veces suelen complementarse: “Una conclusión igualmente plausible es la de que hay paradigmas múltiples en sociología y de que las fuentes de sus diferencias se derivan de las diversas interpretaciones de la humanidad” (Ritzer, 1997:602).

Resulta pertinente, para dar más luces, manifestar lo que Toledo – Nickles (2008) apunta sobre la propuesta de Ritzer:

“Ritzer parte del supuesto que hay una benéfica influencia reciproca de unos paradigmas



respecto de otros lo que permitiría subsanar el déficit de contenido que presenta el paradigma Z con la abundancia que –en ese mismo tópico- exhibe el paradigma X. En otras palabras, por compleja que sea la realidad social, a fin de cuentas es una sola, y dado que los paradigmas se diferencian principalmente por los énfasis que ponen en la explicitación de determinados escorzos de la realidad social, es posible y necesario acercarlos de modo que se amalgamen en un paradigma integrado que aportaría una comprensión holística del mundo social. Subyace a este planteamiento la idea que los paradigmas fungan de segmentos de un rompecabezas onto-epistémico que se pueden ir ensamblando como piezas de marquetería. (Toledo– Nickless, 2008, p. 209)

De esta manera, se evidencia que nunca ha existido dentro de las ciencias sociales la lógica de superposición de paradigmas dominantes; que de admitirse esta lógica –que puede que funcione dentro de las ciencias naturales por el carácter inconmensurable de sus paradigmas- se estaría avalando, implícitamente, una racionalidad instrumental que termina en prácticas de captación y patrimonialismo de las mallas curriculares, realidad que, como lo evidenciamos en la historia de nuestras mallas curriculares, se han ejecutado hasta la actualidad dentro de la E.A.P. Sociología de la UNMSM. La jerga “esta no es tu chacra” ha sido hasta estos días una denuncia lamentablemente cierta y útil.

Ante esta reflexión surge una pregunta pertinente ¿la malla curricular de sociología debe responder a un solo enfoque teórico “dominante”? Bajo nuestra lectura: no. Pues contraviene la misma lógica epistemológica de la sociología y, en general, de las ciencias sociales. Desgraciadamente, como manifestamos en el primer subtítulo de este apartado, en la historia de las mallas curriculares de sociología se ha ejecutado de esta forma: en un primer momento por una idea errónea de científicidad; y en un segundo momento, bajo relaciones de poder y centralización de decisiones sin –necesariamente- amplias participaciones. Así vemos la malla 2009 que no es más que una repartición de intereses más que una propuesta multiparadigmática integradora. La malla flexible puede ayudar a llevar a la práctica estas ideas. Es más, la propuesta del presente modelo trataba de lograr esta visión tomando en cuenta áreas temáticas generales traducidos en cursos electivos de diversa índole que permitiese una visión de múltiples paradigmas. Sin duda, la flexibilidad de la malla no tiene efecto si los mismos docentes no están capacitados para sostenerla. Este es otro asunto de igual o quizá mayor importancia que no podremos abordar en el presente ensayo.



Balance de la experiencia del cambio de malla curricular: La potencialidad de la Racionalidad Comunicativa y sus límites.

Ya hemos deslizado en líneas más arriba cómo esta experiencia de cambio de malla y participación estudiantil han implicado una puesta en práctica de la Racionalidad comunicativa, se hace necesario ahora ahondar el entramado teórico detrás de esta propuesta de Habermas, y desde ahí poder realizar un pequeño balance de dicha experiencia.

Ante toda una corriente teórica que realiza una crítica totalizante a la “racionalidad” –a secas- Habermas propondrá hacer una distinción entre racionalidad comunicativa y racionalidad instrumental, para así rescatar la potencialidad del segundo tipo y de esta forma señalar la precisión de la crítica a la modernidad en el sentido de una crítica a la racionalidad instrumental:

“Si partimos de la utilización no comunicativa de un saber proposicional en acciones teleológicas, estamos tomando una predecisión en favor de ese concepto de racionalidad cognitivo-instrumental que a través del empirismo ha dejado una profunda impronta en la autocomprensión de la modernidad... Si partimos, por el contrario, de la utilización comunicativa de [un] saber proposicional en actos de habla, estamos tomando una predecisión en favor de un concepto de racionalidad más amplio que enlaza con la vieja idea de logos. Este concepto de racionalidad comunicativa posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa” (Habermas, 1999:27)

Es entonces que Habermas propone entender la racionalidad comunicativa como la capacidad de generar consensos sin la coacción y a través de los actos de habla, a contraposición de la vieja idea weberiana de racionalidad instrumental entendida como el cálculo entre medios y fines. El problema a nivel teórico es que al realizarse la crítica a la modernidad (crítica totalizante para Habermas), se utiliza el concepto de racionalidad a secas, cercenando así a priori toda potencialidad de la racionalidad humana que se expresaría en la racionalidad comunicativa. Para esta distinción Habermas recurrirá a un modelo de sociedad dual, desde el cual se reconoce la potencialidad comunicativa de los sujetos a nivel micro pero que no niega la existencia de estructuras sistémicas que precisamente bajo una lógica instrumental terminan imponiéndose a los sujetos, así pues distingue entre Mundo de la vida (MV) y Sistema, este sistema a su vez estaría compuesto por dos subsistemas (el mercado y el estado):

“Toda teoría de la sociedad que se reduzca a teoría de la comunicación está sujeta a



limitaciones que es menester tener muy presentes. La concepción de la sociedad como mundo de la vida que es la que más obvia resulta desde la perspectiva conceptual de la acción orientada al entendimiento, sólo tiene un alcance limitado para la teoría de la sociedad. Por eso voy a proponer que entendamos las sociedades simultáneamente como sistema y mundo de la vida. Este concepto dual de sociedad se acredita en una teoría de la evolución social, que distingue entre racionalización del mundo de la vida y aumento de complejidad de los sistemas sociales” (Habermas, 1999:168)

Haciendo una muy somera síntesis de esta propuesta teórica podríamos decir que Habermas propone una concepción dual de la sociedad que a la vez se relaciona con una diferenciación dual de la racionalidad. Mientras que la lógica del sistema es la lógica inexorable de la racionalidad instrumental (RI), la potencialidad del MV sería la racionalidad comunicativa (RC). Esta precisión direcciona la crítica a la “racionalidad” y replantea la idea de una crisis de la modernidad bajo la idea de una colonización del MV, es decir, el problema no sería la modernidad en sí misma sino como se ha producido un despliegue selectivo de la racionalización, en tanto es la racionalidad propia de los subsistemas (RI) los que se han desarrollado por un encima del MV llegando a colonizarlo parcialmente. La crítica a la modernidad tomaría esta colonización del MV (RI) como un todo y no como una parte de la modernidad, soslayando así la otra cara que sería el potencial comunicativo de dicho proyecto (RC).

Hasta aquí nos puede parecer una teoría abstracta que no permite comprender fenómenos de la realidad misma, podemos resaltar hasta aquí la hazaña de Habermas en dilucidar el debate sobre la modernidad y racionalidad, defendiendo ambos conceptos y proyectos históricos de la crítica posmoderna y de otros autores. Pero eso no es lo principal en este trabajo, Habermas da pistas de cómo comprender y alumbrar una crítica que parta de experiencias y realidades concretas desde esta mirada, aun así no llega a ser del todo claro, tomaremos entonces a dos autores que desde esta mirada enfatizan la potencialidad de la sociedad civil comprendiendo a esta desde el concepto de MV. Para Cohen y Arato el MV de Habermas se expresa de manera contundente en la sociedad civil, es decir, en las organizaciones y movimientos sociales, tal es así que sería en estos espacios que se puede observar el potencial comunicativo que Habermas explica desde el MV:

“Reconstruiremos, por consiguiente, el concepto de sociedad civil sobre la base del desarrollo que hace Habermas de una teoría social dual que diferencia las lógicas del sistema y del mundo de vida. Habermas mismo no ofrece una teoría de la sociedad civil. Pero la distinción analítica que hace entre las lógicas del sistema y del mundo de vida



nos permite situar a la sociedad civil dentro de un marco teórico general que permite el análisis más comprehensivo de las varias dinámicas de las sociedades occidentales contemporáneas.” (Arato & Cohen, 1999:85)

Si bien es cierto, ambos autores llegarán a reflexiones que no necesariamente compartimos, sin embargo esta colocación de la sociedad civil dentro de la teoría de la RC nos permite resaltar lógicas dentro de la propia organización estudiantil, y en este caso aventurarnos a dar un esbozo de balance analizando las implicancias de la RC en el proceso de cambio de malla curricular que estamos analizando. Siguiendo la explicación dual no podemos analizar solo las potencialidades comunicativas de una organización social, sino que también se debe vislumbrar las limitaciones sistémicas, producto justamente de la colonización del MV y de una irrupción de la RI en la misma sociedad civil, Habermas es consciente de ello, aunque no lo enfatiza ni explicita.

Entonces, bajo este panorama ya más claro es que nos preguntamos ¿qué implicancias tuvo el despliegue de la RC desde la organización estudiantil en el proceso de cambio de malla curricular?, ¿qué límites se reconocen bajo la idea de una irrupción de la RI como colonización del MV?

Primero es necesario remarcar que por lo ya expuesto en lo anteriores puntos partimos de la idea de que sí se desplegó una RC desde la organización gremial estudiantil expresada en las relaciones horizontales y la búsqueda y puesta en práctica del trabajo en base a consensos desde una práctica argumentativa. Esto se dio principalmente desde la Comisión de cambio de malla curricular de la que ya se ha hecho mención. Sin embargo, haciendo uso del modelo dual que hemos comentado, no podemos dejar de analizar también cómo dentro de toda acción colectiva que intenta (sin proponérselo en esos términos) desplegar consensos desde una lógica de la RC también se entrecruzan y/o se enfrentan con lógicas de la RI. Las principales manifestaciones de esta RC ha sido pues el fortalecimiento de los acuerdos a nivel de la Comisión de cambio de malla, no solo se ha llegado a estos dos principales consensos (la malla flexible y cursos que refuercen la investigación) sino que estos fueron sostenidos de manera clara en todo los debates que fueron parte del proceso del cambio de malla. Estos debates se dieron entre los representantes estudiantiles y las autoridades, pero también se dio a nivel de la Plenaria abierta, en ambos casos compañeros y compañeras parte de la Comisión de cambio de malla supieron defender las propuestas.

Mostramos estas potencialidades y logros que se obtuvo desde la Comisión de cambio de malla, sin embargo, si analizamos el producto final del Nuevo Plan de Estudios 2017



no podríamos concluir que finalmente esta nueva malla curricular es producto del debate y el diálogo comunicativo por parte de los distintos actores dentro de la EAP de Sociología. En el balance final se tiene que dar cuenta de los cuatro cursos filtrados en esta malla, cursos que nunca se discutieron en ninguna instancia, y que más que significar una negativa por parte de los estudiantes hacia dichos cursos, lo que demuestra es la continuidad de la práctica de imposición de cursos (racionalidad instrumental) a favor de un específico paradigma que jugó un rol dentro del proceso de cambio de malla de sociología usando puestos de poder dentro de los cargos administrativos y políticos.

En concreto se filtraron cuatro cursos que son afines a los intereses teóricos y temáticos de ciertos docentes de la escuela: Teoría del desarrollo y el buen vivir, Estructura social, Sociología de las generaciones, Psicoanálisis y Ciencias Sociales. Esto es una muestra de la persistencia de una lógica instrumental afianzada en la imposición desde el poder frente a una potencial lógica comunicativa que surge desde el seno del propio movimiento estudiantil. Es en estos términos que podemos dar un balance sobre esta experiencia, esta ha evidenciado un potencial comunicativo que va surgiendo desde los espacios de organización gremial, en este caso como parte del movimiento estudiantil sanmarquino. Frente a este potencial debemos reconocer que aún es limitante para hacer frente a una lógica instrumental que se sigue manteniendo como parte de las estructuras de poder en la EAP de Sociología y en la Facultad de Ciencias Sociales. Si bien es cierto, esto se debe también a factores estructurales más de fondo, y a políticas de mayor alcance, finalmente sí podemos dar cuenta de mecanismos comunicativos como parte de la organización estudiantil para hacer frente a estos procesos.

Esta experiencia del cambio de malla nos parece que evidencia la necesidad de discutir la importancia de las racionalidades y lógicas detrás de las organizaciones sociales, en este caso del movimiento estudiantil. Este ha sido un proceso que no ha significado una fuerte contradicción dentro de la escuela, existen otros problemas que sí han significado un claro abuso de poder desde la autoridad y desde una lógica instrumental e impositiva. Por ejemplo, la reducción de vacantes en sociología para el proceso de admisión 2019 o la negativa a autorizar el uso de salones para actividades gremiales, así también hay contradicciones mayores a nivel de la facultad de Ciencias Sociales y más aún a nivel de la UNMSM y sus autoridades. Estas contradicciones se evidencian, por ejemplo, en las distintas medidas de lucha que desde los gremios del movimiento estudiantil sanmarquino se emprende en contra de ciertas decisiones y políticas que vienen desde la autoridad y que no han sido parte de un consenso comunicativo. Esto nos llama a la



reflexión a dos puntos finales.

El primer punto manifiesta los límites de la RC, ya lo hemos analizado en el caso de la malla curricular, analizarlo en otras experiencias y aun en niveles organizativos mayores al CES ameritaría todo esfuerzo que no alcanzaría en este trabajo. Sin embargo, podemos dar cuenta, como actores partes de estas problemáticas de una similitud en estas. Como ya era evidente desde Habermas la RC no puede hacer frente a la RI por sí sola, solo que aquí es que nosotros sí resaltamos que en específico es a través de la organización y la lucha política que se puede resolver esa contradicción. Mientras que existan estructuras de poder jerarquizadas que no permiten consensos argumentativos que se legitiman en leyes y normas dentro de la universidad peruana, mientras que el marco social mayor esté incrustado por relaciones de dominación que se manifiesta en relaciones concretas de dominación expresadas en clases sociales y género será necesario resaltar el papel de la organización y la lucha política para hacer frente a esta contradicción, esto es necesario reconocerlo y la experiencia aquí tratada nos da cuenta potencialmente de esta necesidad, puesto que, aunque no fue planteado en estos términos, la organización y la lucha política por defender la propuesta estudiantil fueron un factor importante desde un inicio para si quiera hacer llegar nuestra propuesta.

Segundo. Sería de suma importancia extrapolar la importancia de esta potencialidad comunicativa a otras experiencias y procesos que se afrontan desde la organización estudiantil, como hemos mencionado hay distintas experiencias desde las menos conflictivas hasta la lucha frontal y abierta que se emprende desde los gremios estudiantiles. En todas estas experiencias, sería necesario identificar las prácticas y potencialidades comunicativas, aquí es necesario remarcar que no proponemos que los actores inmersos en estas experiencias gremiales actúen explícitamente en término de RC, más bien planteamos que es parte de la práctica cotidiana observable y es factible de un esfuerzo por analizar estas prácticas en el movimiento estudiantil sanmarquino. Hasta aquí hemos tratado de no mostrar el horizonte desde el cual proponemos esta lectura, aunque de hecho el ya adoptar un marco conceptual implica ciertos horizontes, es mejor hacerlos explícitos que negarlos.

El horizonte que percibimos desde esta experiencia como potencialidad comunicativa, es el del fortalecimiento del movimiento estudiantil hacia la construcción de una Sociedad

Civil⁶, esto consideramos solo se podría lograr si es que estamos en la capacidad de rescatar la potencialidad comunicativa de distintas experiencias gremiales, poner así en



práctica una lógica argumentativa, pero a la vez resaltar también la importancia de la organización estudiantil y la lucha política, identificando claramente los actores a los cuales el movimiento estudiantil se enfrenta e identificando las formas en las que se manifiesta una lógica instrumental tanto a nivel de Sistemas como también a nivel del mismo MV, es decir, como parte de la misma organización estudiantil reproduce en ciertos casos la misma RI. Este es un debate mayor que desemboca inevitablemente en la Cultura Política, no ahondaremos en ello, más sí manifestamos esta potencialidad hacia la construcción de una Sociedad Civil como esfera que le pueda hacer frente tanto al Estado como al Mercado (sistemas) y además la importancia de reconocer y resaltar empíricamente esta potencialidad comunicativa.

Notas

1 Dentro de este debate también se suma las ideas de Paul K. Feyerabend que para los propósitos del presente ensayo no se hace necesario ahondar en sus tesis.

2 No obstante, esto no salvó de imposiciones en determinadas asignaturas dentro de la malla curricular. Dichos casos serán expuestos a lo largo del presente texto.

3 Debemos manifestar que en el mismo momento de elaboración de propuestas; es decir, de la práctica en sí, no se tuvo en consideración estos postulados, es una interpretación que los presentes autores realizan después de todo el proceso de cambio de malla curricular; no obstante, representa a nivel teórico el sustento de cómo se organizó y fundamentó el presente modelo.

4 Este es un debate bastante antiguo que consideramos tuvo su clímax en el debate Rochabrun – Germana en la revista «Debates en sociología» de la PUCP.

5 Básicamente cuando nos referimos a este término es la idea de que una perspectiva teórica presenta un entendimiento del mundo totalmente distinto y contrapuesto a otra perspectiva teórica. Por ello optar por una perspectiva “X” supone, irremediablemente, negar la otra perspectiva teórica “Y”. Esto es esencialmente la idea básica del término.

6 Entendemos la Sociedad Civil de dos maneras: La primera, como desenlace potencial del proceso dialéctico de los movimientos sociales en tanto se fortalecen y se interrelacionan entre sí. Segundo, como la consolidación desde los propios movimientos sociales de una esfera distinta al Estado y al Mercado pero en constante relación y tensión entre estas dimensiones de la vida social.

Referencias bibliográficas

Arato, A., & Cohen, J. (1999). La sociedad civil y la teoría social. En A. Olvera, *La sociedad civil: De la teoría a la realidad*. El Colegio de Mexico.



Burga, J. R., & Huaytalla, L. R. (2015). *El futuro de la sociología como ciencia social y profesión*.

Lima: Fondo editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Contreras, C., & Cueto, M. (2013). *Historia del Perú contemporáneo. Desde las luchas por la independencia hasta el presente* (Quinta ed.). Lima: IEP;PUCP;Universidad del Pacífico.

Germaná, C. (1993). Individuo, sociedad, sociología. *Debates en sociología*, 295 - 312.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I*. Taurus.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, Tomo II*. Taurus.

Kuhn, T. (1993). *LA estructura de las revoluciones científicas*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Lakatos, I. (1982). *Escritos filosóficos 1 La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.

Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. Mexico: McGraw-Hill.

Rochabrún, G. (1996). La imposible sociología de César Germaná. *Debates en sociología*, 203 - 211.

Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales. La acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza editorial S.A. .

Toledo-Nickels, U. (2008). El esquema metateórico de ritzer desde la metodologías de los programas de investigación. *Cinta Moebio*, 204 - 218.



Extensión universitaria, políticas públicas de educación superior y responsabilidad social: El caso de la región centro-occidente de la UPN

Laura Magaña Pastrana

Resumen

La extensión como función sustantiva de las universidades públicas es un concepto polisémico, al cual se le otorgan diversos grados de importancia y, por lo tanto, su funcionamiento también es diferenciado. El propósito de esta ponencia es exponer los hallazgos parciales derivados de una investigación colectiva dirigida a los funcionarios de dos Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, ubicadas en la región centro-occidente de México. Por un lado, se busca conocer la importancia que para dichos funcionarios tiene esta función sustantiva y su papel en las políticas públicas de educación superior; por otro lado, saber cómo consideran ellos que funciona esta actividad en su respectiva Unidad. El enfoque de esta investigación es mixto, ya que se sustenta con una breve entrevista semiestructurada y el análisis de los discursos correspondientes, y con un cuestionario que permite cuantificar y contrastar la importancia que le otorgan a la función de extensión versus la calificación que le dan al funcionamiento de la misma, en su respectiva unidad. La ponencia consta de **cuatro** apartados: 1. Fundamentación del problema. 2. Metodología. 3. Resultados y discusión. 4. Conclusiones y reflexiones finales. Algunos interrogantes clave son: ¿Qué papel juega la extensión en las políticas públicas de educación superior? ¿Qué tan importante es la extensión para los funcionarios de las Unidades de la UPN, y cómo evalúan su funcionamiento?

Palabras Clave

Extensión universitaria, políticas públicas de educación superior, responsabilidad social, región centro-occidente de México.

Introducción

Este trabajo plantea qué tan importante puede ser la función sustantiva de extensión para los funcionarios de dos unidades de la UPN, de la región centro-occidente (Agascalientes y Colima), y cómo evalúan el funcionamiento de la misma. Para ello, se presentan cuatro apartados:

1. *Fundamentación del problema*, en el que se plantean los interrogantes que orientan la investigación, y se expone una base conceptual sobre extensión universitaria,



políticas públicas de educación superior y responsabilidad social, así como una caracterización general de la región centro-occidente de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). 2. *Metodología*, en donde se precisa el tipo de investigación desarrollada y los instrumentos utilizados. 3. *Resultados y discusión*, que recupera los principales hallazgos en el trabajo de campo. 4. *Conclusiones y reflexiones finales*, en el que se integran los conceptos clave con los resultados de investigación.

Fundamentación del problema

La extensión es una función sustantiva de las universidades públicas. Sin embargo, pese a su relevancia, no es del todo claro qué comprenden los funcionarios de esas instituciones por dicha función, ya que mientras algunos la asumen como sinónimo de difusión, otros la manejan como vinculación. Y en algunos otros casos, tanto a la difusión como a la extensión y a la vinculación se les presenta como funciones complementarias, aunado a la diversidad de opiniones en torno al nexo entre extensión, responsabilidad social y políticas públicas de educación superior.

Lo anterior es importante, porque en mucho depende del aspecto semántico el que los funcionarios universitarios asuman una postura en cuanto a la importancia que le otorgan a la función de extensión, y que a partir de dicha importancia evalúen el funcionamiento de la misma en sus respectivos ámbitos (unidades de la UPN).

Esta situación genera cuatro interrogantes: 1. ¿Cómo definen el concepto de extensión universitaria los funcionarios de las Unidades Centro-Occidente de la UPN? 2. ¿Qué papel juega, según ellos, la extensión en las políticas públicas de educación superior y en la responsabilidad social? 3. ¿Qué tan importante consideran la extensión los funcionarios de las Unidades de la UPN? 4. ¿Cómo evalúan su funcionamiento?

Responder a estos interrogantes implica contar con una noción, lo más precisa posible, acerca de tres conceptos clave: extensión universitaria, responsabilidad social y políticas públicas de educación superior,

Extensión universitaria, responsabilidad social y políticas públicas de educación superior: tres conceptos clave

El concepto de **extensión universitaria** se encuentra íntimamente vinculado al de responsabilidad social, toda vez que busca beneficiar a la sociedad, en particular a los grupos vulnerables, con los avances del conocimiento, la ciencia y la técnica. Dicho concepto adquirió gran relevancia desde la primera mitad del siglo pasado (1949), cuando se originó la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), resultado del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas,



La UDUAL, ya más consolidada en 1957, convocó a la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, en Santiago de Chile. Este evento catapultó el andamiaje teórico del concepto de extensión universitaria, en función de cuatro dimensiones: su naturaleza, su contenido, sus procedimientos y sus finalidades (Tunnermann, C., 1978: 102-104). En el **Cuadro 1** se exponen los alcances de la extensión universitaria, en términos de esas dimensiones.

Dimensión	Alcances de la Extensión Universitaria
Por su naturaleza	Es misión y función orientadora de la Universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria.
Por su contenido	Se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas,
Por sus procedimientos	Se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales.
Por sus finalidades	Proyectar, dinámica y coordinadamente, la cultura. Vincular a todo el pueblo con la Universidad. Procurar estimular el desarrollo social. Eleva el nivel espiritual, moral, intelectual y técnico de la Nación, proponiendo, imparcial y objetivamente, ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general.

Cuadro 1. Dimensiones y alcances de la Extensión Universitaria
Fuente: Elaboración propia, con base en Tunnermann, 1978.

En el cuadro anterior se aprecia que la extensión no sólo es una función sustantiva de las instituciones de educación superior (IES), sino una vocación que debe plasmarse en la misión, los valores y la visión institucional; debe fundarse en cimientos filosóficos, científicos, teóricos y artísticos; debe orientarse a todos los grupos sociales, en especial a los más vulnerables, y contribuir a elevar el nivel intelectual, técnico, moral y espiritual de la nación, proponiendo alternativas de solución a los problemas de los diversos sectores poblacionales.

A su vez, el concepto de **responsabilidad social** se puede visualizar desde dos enfoques: “el de gestión, que implica reportar acerca de los procesos organizacionales, y el moral, por el cual se demanda una implicación de las IES para incidir de manera que la formación y la investigación contribuyan a dar respuestas a las necesidades humanas.” (Martí-Noguera, Licandro, & Gaete-Quezada, 2018: 4)

Según los autores, el primer enfoque tiene que ver más con el desempeño y orientación de las organizaciones, de cualquier giro y tamaño, hacia la sociedad, bajo estándares empresariales. El segundo enfoque fomenta la vinculación de las IES con la sociedad,



en donde las primeras identifican las necesidades de la comunidad, en especial a los colectivos más desfavorecidos, así como cuestiones de derechos humanos y acciones ambientales.

Asimismo, reconocen que las iniciativas de las IES no siempre perduran “al no formar parte de un plan estructurado y perfectamente integrado en su misión que incluya los principales activos de conocimiento generados en las IES” (Martí-Noguera, Licandro & Gaete-Quezada, 2018: 7). Pero destacan las iniciativas de países como Brasil, Perú y Ecuador de regular la responsabilidad social en sus respectivas legislaciones de educación superior.

Cabe señalar que el origen del concepto de responsabilidad social universitaria (RSU), propiamente dicho, se vio fortalecido con los aportes de François Vallaey (2009), quien deslinda a la RSU de la responsabilidad social empresarial y de la responsabilidad social en general, al precisar que:

(...) La Responsabilidad Social Universitaria exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables. (Vallaey, F., 2009: 4).

Todos los planteamientos anteriores se alinean perfectamente a la propuesta de la UNESCO (2015), de la cual destaca la Cátedra UNESCO de Gestión, Innovación y Colaboración en la Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico, presentada por el Dr. Eduardo Aponte, quien plantea:

El significado de asumir el reto de la responsabilidad social universitaria, según la UNESCO, conlleva: 1) modificar la concepción de extensión y servicio, 2) una ética de responsabilidad para servir a la comunidad y su entorno, 3) reorientar las funciones para poder precisar metas, objetivos y prácticas, 4) implica una relación de la educación superior con la sociedad con autonomía y suficiencia de recursos como requisitos de la responsabilidad de llevar a cabo su misión. (Aponte, E., 2015: 277)

Estas reflexiones implican entonces pensar en las acciones del gobierno, orientadas a fortalecer los alcances de la extensión y de la responsabilidad social¹, y a impulsar dichas funciones, orientándolas a las necesidades de la población, en particular la más vulnerable. Es desde este enfoque que el concepto de **políticas públicas de educación superior** adquiere gran relevancia.



En términos ideales, entre los desafíos de la educación superior figura el de vincularla con el bien común y, por ende, con la responsabilidad social. Sin embargo, Dorn (2017), citado por Martí-Noguera y otros, plantea una paradoja cuando dice que la educación superior se percibe como “la puerta de acceso al éxito individual, el cual se cuantifica en la obtención de recursos económicos, como una de las principales razones para cursar estudios a nivel superior”. (Martí-Noguera, Licandro, & Gaete-Quezada, 2018: 4) Es decir, se privilegia el bien individual sobre el social. Es por ello que la participación directa o indirecta de los diversos actores que inciden en las IES se vuelve fundamental; estos autores hablan:

(...) de los gobernantes (quienes teóricamente representan los intereses de la sociedad y tienen el deber de marcar el rumbo de los países) que delinear las políticas universitarias y asignan fondos estatales para su funcionamiento; de los empresarios y dirigentes de empresas (...) ya que ellos intervienen en las agendas de investigación (al financiar proyectos y programas) e influyen en el contenido de planes de estudio (ya que son quienes contratan a los egresados); y de los organismos internacionales y las fundaciones que financian investigación y becas de estudio, porque ellos también tienen poder para favorecer una investigación socialmente pertinente y una educación más inclusiva. (Martí-Noguera, Licandro, & Gaete-Quezada, 2018: 17 y 18)

Por lo tanto, si pretendemos aludir a una extensión universitaria verdaderamente vinculada a la responsabilidad social, y fortalecida por las políticas públicas de educación superior, es fundamental no sólo considerar la participación activa de quienes diseñan esas políticas, sino de quienes proporcionan financiamiento para su implementación; de los ofertantes de empleo para los egresados, y de los organismos internacionales y las fundaciones que auspician proyectos de investigación.

Es decir, la extensión universitaria, más que un concepto etéreo, es una función obligada de las IES, en la que deben participar e interactuar diversos actores (vía la puesta en marcha de la ciencia, el conocimiento, la cultura y las artes) en pro del bien social, particularmente de los grupos más desfavorecidos.

Caracterización de la región centro-occidente de la UPN

La Universidad Pedagógica Nacional tiene presencia en las 32 entidades federativas del país. Dichas entidades se encuentran agrupadas por regiones, las cuales no sólo tienen en común el hecho de formar parte de un bloque o una delimitación geográfica, sino un conjunto de factores económicos, políticos, sociales, demográficos, culturales, etc., que influyen, en mayor o menor grado, en la situación de sus diversas unidades (sedes y subsedes).



Con base en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), las entidades federativas que conforman la región centro-occidente son: Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Nayarit. En el **Cuadro 2** se exponen los diferentes rasgos característicos de la región centro-occidente, pero en este trabajo se exponen únicamente los resultados de dos de esas entidades federativas: Aguascalientes y Colima.

Dato	Aguascalientes	Colima	Guanajuato	Jalisco	Michoacán	Nayarit
Capital	Aguascalientes	Colima	Guanajuato	Guadalajara	Morelia	Tepic
Municipios	11	10	46	125	113	20
Extensión	Representa 0.29% del territorio nacional.	Representa 0.29% del territorio nacional.	Representa 1.56% del territorio nacional.	Representa 4.01% del territorio nacional.	Representa 2.99% del territorio nacional.	Representa 1.42% del territorio nacional.
Población	1 312 544 habitantes, el 1.1% del total del país.	711 235 habitantes, el 0.6 % del total del país.	5 853 677 habitantes, el 4.9% del total del país.	7 844 830 habitantes, el 6.6% del total del país.	4 584 471 habitantes, el 3.8% del total del país.	1 181 050 habitantes, el 1.0% del total del país.
Distribución de población	81% urbana y 19% rural; a nivel nacional, 78 y 22 % respectivamente.	89 % urbana y 11 % rural; a nivel nacional, 78 y 22 % respectivamente.	70% urbana y 30% rural; a nivel nacional, 78 y 22 % respectivamente.	87% urbana y 13% rural; a nivel nacional, 78 y 22 % respectivamente.	69% urbana y 31% rural; a nivel nacional, 78 y 22 % respectivamente.	69% urbana y 31% rural; a nivel nacional, 78 y 22% respectivamente.
Escolaridad	9.7 (casi primer año de educación media superior); 9.2 el promedio nacional.	9.5 (poco más de secundaria concluida); 9.2 el promedio nacional.	8.4 (poco más de segundo año de secundaria); 9.2 el promedio nacional.	9.2 (poco más de secundaria concluida); 9.2 el promedio nacional.	7.9 (casi segundo año de secundaria); 9.2 el promedio nacional.	9.2 (poco más de secundaria concluida); 9.2 el promedio nacional.
Hablantes de lengua indígena de 3 años y más	2 de cada 1000 personas. A nivel nacional 70 de cada 1000 personas hablan lengua indígena.	7 de cada 1000 personas. A nivel nacional 70 de cada 1000 personas hablan lengua indígena.	2 de cada 1000 personas. A nivel nacional 70 de cada 1000 personas hablan lengua indígena.	8 de cada 1000 personas. A nivel nacional 70 de cada 1000 personas son hablantes de lengua indígena.	4 de cada 100 personas. A nivel nacional 7 de cada 100 personas hablan lengua indígena.	5 de cada 100 personas. A nivel nacional 7 de cada 100 personas hablan lengua indígena.
Sector de actividad que más aporta al PIB estatal	Industrias manufactureras. Destaca la producción de maquinaria y equipo.	Comercio.	Comercio.	Comercio.	Comercio	Comercio



Aportación al PIB nacional	1.2%	0.6%	4.2%	6.5%	2.4%	0.7%
----------------------------	------	------	------	------	------	------

*Cuadro 2. Rasgos característicos de la región centro-occidente
Fuente: Elaboración propia, con base en: <https://bit.ly/33cXVZx>.*

La RCO posee un amplio espectro de actividades económicas, tales como: agricultura, ganadería, industria, comercio, pesca, turismo, servicios, silvicultura, explotación forestal y minera, lo cual se ve favorecido por su diversidad de climas, “entre los que figuran ambientes semisecos, cálidos subhúmedos, semisecos templados, semisecos semicálidos, templados, templados subhúmedos, cálidos y semicálidos subhúmedos, cálidos, templados semicálidos, templados semifríos, tropicales lluviosos, por señalar algunos”. (Buendía, A., 2014: 34).

Sin embargo, con excepción de Aguascalientes (que se dedica principalmente a las industrias manufactureras y a la producción de maquinaria y equipo), el sector de actividad que más aporta al PIB estatal es el comercio.

La riqueza geográfica y climática, así como la diversidad de actividades económicas que caracterizan a la RCO parecen estar en consonancia con los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), en torno al grado de rezago social² de las entidades que conforman esta región (**Cuadro 3**).

Entidad	2015	
	Número de Índice de rezago social	Grado de rezago social ³
Aguascalientes	-1.03670	MB (Muy bajo)
Colima	-0.62765	B (Bajo)
Guanajuato	-0.05840	M (Medio)
Jalisco	-0.69170	B (Bajo)
Michoacán de Ocampo	0.62525	A (Alto)
Nayarit	0.01264	M (Medio)

*Cuadro 3. Grado de rezago social en la Región Centro-Occidente
Fuente: Elaboración propia, con base en el Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica⁴.*

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la entidad federativa con el grado de rezago social más bajo es Aguascalientes, en contraste con el estado de Michoacán. Cabe señalar que ninguna de esas entidades llega a un grado “muy alto” de rezago



social; es decir, en ninguna de esas entidades prevalece una situación de rezago extremo respecto de los servicios de educación, salud, vivienda, etc.

Sin embargo, en el ámbito del acceso a la educación superior, como señalan Eduardo Ibarra y Angélica Buendía, “la posición geográfica no necesariamente determina el desarrollo de las universidades, en cambio, es probable que en una misma región convivan universidades entre las que haya profundas diferencias” (Ibarra, E. y Buendía, A., 2013: 14)

Lo anterior significa que aunque a grandes rasgos las entidades federativas que conforman una región compartan similitudes (geográficas, económicas, políticas, sociales, culturales, etc.), también pueden tener un acceso diferenciado a servicios básicos y sistemas educativos con mayores o menores carencias o limitaciones, todo lo cual influye en el desarrollo de su ámbito educativo.

En el **Cuadro 4** se aprecia la situación jurídica que mantienen las unidades de la región centro-occidente con la Unidad Ajusco, y del lugar que le dan a la Extensión, en su respectivo sitio Web.

Entidad	Situación jurídica	Papel de la extensión en el sitio Web
Aguascalientes	Le reporta de manera directa al Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) y a la UPN-Ajusco (sólo en aspectos curriculares)..	La presencia de las actividades de extensión que se aprecian en el sitio Web de la Unidad es mínima. En su Misión no figura el concepto, ya que se habla de: “Formar y actualizar profesionales de la educación con una concepción humanista capaces de generar y aplicar conocimientos emanados de la investigación educativa, el desarrollo de competencias, la práctica docente y la innovación: buscando que las actividades sustantivas de docencia, investigación y difusión aporten alternativas de solución a las necesidades educativas del contexto local y regional”.
Colima	Se apoya jurídicamente en la Secretaría de Educación estatal. “La Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Colima genera expectativas institucionales para fortalecer la organización académica y administrativa, apoyando los proyectos del plan de desarrollo institucional, en una perspectiva educativa estatal y nacional.”	En el sitio Web de la Unidad, se delimitan las funciones de difusión y extensión cuando se dice: “Los grupos académicos de la Unidad 061 enarbolan propuestas de trabajo en los ámbitos de ampliación y diversificación de la oferta educativa en los planos de docencia, de investigación, difusión y extensión universitaria”.
Guanajuato	Sobre su situación jurídico-legal, depende de la Secretaría de Educación Estatal.	En la solapa izquierda del sitio Web de la Unidad, se remite a Facebook, a partir de un menú, en el que destacan diversas opciones que pueden funcionar como medios de difusión y/o extensión.



Jalisco	Esta Unidad le reporta directamente a la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.	El sitio web tiene un link de Extensión en el que: "En la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 contamos con programas de apoyo extracurriculares que permiten al alumno complementar su formación académica." Asimismo, en el menú se encuentran opciones de acompañamiento psicológico, tutorías, revista y viva voz.
Michoacán	No especifica su situación jurídico-legal.	Sus actividades de extensión se manejan en Redes sociales: Facebook y Twitter.
Nayarit	No especifica su situación jurídico-legal.	Sus actividades de extensión las apoya con una plataforma virtual.

Cuadro 4. Situación jurídica y lugar de la extensión en las unidades de la región centro-occidente

Fuente: Elaboración propia, con base en los sitios Web de las Unidades.

El cuadro anterior refleja que los sitios Web no constituyen una fuente que provea suficiente información sobre la situación jurídica de las unidades de la región centro-occidente, ni sobre la importancia que le dan a la función de extensión; menos aún, de cómo evalúan el funcionamiento de esta última. De ahí la importancia de haber visitado algunas entidades federativas, a fin de indagar de manera directa y profunda esa información.

Metodología

Se realizó una indagación con enfoque metodológico mixto⁵, a fin de encontrar algunas regularidades sobre la percepción en torno a la concepción de los funcionarios de las unidades de la UPN de la región centro-occidente sobre la extensión universitaria, así como de la importancia que le otorgan a dicha función y cómo evalúan su funcionamiento en su respectiva Unidad UPN.

El perfil de los encuestados-entrevistados

Se aplicaron ocho encuestas-entrevistas a funcionarios y docentes de dos unidades de la región centro-occidente de la UPN: Aguascalientes y Colima. Se trata de académicos fundadores o *quasi* fundadores de sus respectivas unidades, con una antigüedad promedio de 20 años en la institución, los cuales se ubican en un rango de edad entre los 45 y los 68 años. La mayoría posee estudios de doctorado y los que no, tienen estudios de maestría. La mayoría ha complementado su quehacer de docencia con labores de investigación y con trabajo de gestión en alguna de las actividades sustantivas, ya sea vinculación, difusión de la cultura, prácticas profesionales y servicio social, o extensión.



El instrumento de investigación

Para poder analizar qué entienden los funcionarios de las unidades UPN de la región Centro-Occidente por extensión universitaria; qué tan importante es para ellos esta función sustantiva y cómo la evalúan, se diseñó un cuestionario conformado por siete reactivos cerrados, con opciones de respuestas tipo escala de Likert orientadas a indagar, por un lado, el nivel de importancia que los funcionarios le otorgan a la función de extensión, en donde 1 equivale a “no es importante”; 2 es “poco importante”; 3 es “más o menos importante”; 4 es “muy importante”, y 5 es “totalmente importante”.

Por otro lado, se buscó saber cómo evalúan esos funcionarios el funcionamiento de la extensión en su respectiva unidad, en donde 1 es “no funciona”; 2 es “deficiente funcionamiento”; 3 es “regular funcionamiento”; 4 es “buen funcionamiento”, y 5 es “muy buen funcionamiento”.

Asimismo, se incluyeron dos preguntas abiertas (a manera de entrevista semiestructurada): Pregunta 1. ¿Qué se requiere desde su perspectiva para el fortalecimiento de la función de extensión? Pregunta 2. ¿Desea agregar algún comentario u observación en torno a la importancia de la extensión como función sustantiva de la Universidad Pedagógica Nacional?⁶

En este trabajo se presentan exclusivamente los resultados emanados de la encuesta, dada la importancia de la importancia/funcionamiento de la extensión.

Resultados y discusión: sobre la matriz importancia-funcionamiento de la extensión universitaria

A continuación se exponen los principales resultados de la encuesta, aludiendo a los ocho encuestados sin diferenciar si están adscritos a la Unidad Aguascalientes o a la Unidad Colima, ya que la intención es recuperar sus opiniones en calidad de académicos como los de cualquier otra Unidad.

Relación de la situación jurídica entre la Unidad UPN de adscripción y la UPN-Ajusco con las actividades de extensión de los servicios.

- Seis de los ocho encuestados (75%) opinan que la situación jurídica de su Unidad de adscripción con la UPN Ajusco es “muy Importante”, en tanto que para un encuestado (12.5%) es “más o menos importante” y para un encuestado más (12.5%) es “totalmente importante”.
- Para cinco de los ocho encuestados (62.5%), la situación jurídica de su Unidad con la UPN Ajusco tiene un “funcionamiento deficiente”, ya que prácticamente



se sienten ignorados por esta última, mientras que tres encuestados (37.5%) califican el funcionamiento como “regular”.

La inclusión de la función sustantiva de extensión en la normativa de la UPN.

- Siete de los ocho encuestados (87.5%) coinciden en que es “totalmente importante” que la función sustantiva de extensión esté contemplada de manera formal en la normativa de la UPN, mientras que un encuestado (12.5%) opina que es “más o menos importante”.
- Seis encuestados (75%) opinan que, al no estar incluida en la normativa, la extensión “no funciona” como tal. Sin embargo, dos encuestados (25%) opinan que “tiene un buen funcionamiento”, ya que aluden a esfuerzos individuales o de algunos colectivos, pero por iniciativa propia.

La articulación de la extensión con las funciones de docencia, investigación y difusión.

- Cinco de los ocho encuestados (62.5%) coinciden en que es “totalmente importante” que la función sustantiva de extensión se articule a las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión, mientras que tres encuestados (37.5%) opinan que es “muy importante”.
- Cinco encuestados (62.5%) opinan que no hay articulación de la extensión con las otras funciones sustantivas; por consiguiente, “no funciona”. Dos encuestados (25%) opinan que esa articulación “tiene un regular funcionamiento”, y sólo un encuestado opina que la articulación entre la extensión y las otras funciones sustantivas tiene un “muy buen funcionamiento”.

Orientación de las actividades de extensión a la ubicación geográfica y a las condiciones socioeconómicas de la entidad federativa en la que se ubica la Unidad de la UPN.

- Para los ocho encuestados (100%) es “totalmente importante” orientar la función sustantiva de extensión a la ubicación geográfica y a las condiciones socioeconómica de la entidad federativa en la que se ubica su Unidad UPN.
- Cinco encuestados (62.5%) opinan que sí hay una orientación de la extensión a las condiciones socioeconómicas de la entidad federativa; por consiguiente, se tiene un “buen funcionamiento” en ese aspecto. Tres encuestados (37.5%) opinan que no hay tal orientación, lo que propicia un “deficiente funcionamiento”.



Infraestructura para las actividades de extensión.

- Para seis encuestados (75%) es “totalmente importante” contar con infraestructura específica para realizar actividades de extensión, mientras que para un encuestado (12.5%) es “poco importante”, y para un encuestado más (12.5%) es “más o menos importante”.
- Seis encuestados (75%) opinan que sí cuentan con infraestructura suficiente para realizar actividades de extensión, ya que se podría disponer de las propias aulas con cañón y computadora, o los espacios al aire libre, por lo que la disponibilidad de infraestructura tiene un “buen funcionamiento”. Dos encuestados (25%) opinan que no cuentan con infraestructura suficiente; por lo tanto, este rubro “no funciona”.

Apoyo institucional para actividades de extensión.

- Siete encuestados (87.5%) consideran que es “totalmente importante” contar con apoyo institucional para realizar actividades de extensión, mientras que para un encuestado (12.5%) es “muy importante”.
- Dos encuestados (25%) opinan que sí cuentan con suficiente apoyo institucional para realizar actividades de extensión; por lo tanto, ese apoyo tiene un “muy buen funcionamiento”. Dos encuestados (25%) consideran que el apoyo institucional es mínimo, por lo que ese aspecto tiene un “regular funcionamiento”. Cuatro encuestados más (50%) consideran que no hay tal apoyo; por lo tanto, el apoyo “no funciona”.

Sobre los retos de la agenda 2030 de la ANUIES, de que la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) sea transversal a las funciones sustantivas (entre ellas la extensión) de todas las universidades.

- Seis encuestados (75%) consideran que es “totalmente importante” la transversalidad de la RSU en las funciones sustantivas de todas las universidades. Un encuestado (12.5%) considera que esa transversalidad es “más o menos importante”, y una encuestado más (12.5%) opina que es “poco importante”.
- Dos encuestados (25%) opinan que sí se da la transversalidad de la RSU en las demás funciones sustantivas, por lo que se tiene un “muy buen funcionamiento”. Un encuestado (12.5%) considera que la transversalidad es mínima, lo que implica un “regular funcionamiento”. Cinco encuestados más (62.5%)



consideran que no hay tal transversalidad; por lo tanto, ese aspecto “no funciona”. Los resultados anteriores se pueden apreciar mejor en el **Cuadro 5**:

Factor	Importancia (Abs./Rel.)					Funcionamiento (Abs./Rel.)				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Relación de la situación jurídica entre la Unidad UPN-X ⁷ y UPN-Ajusco con las actividades de extensión de los servicios.			1 12.5	6 75	1 12.5		5 62.5	3 37.5		
2. La inclusión de la función sustantiva de extensión en la normativa de la UPN.			1 12.5		7 87.5	6 75			2 25	
3. La articulación de la extensión con las funciones de docencia, investigación y difusión.				3 37.5	5 62.5	5 62.5		2 25		1 12.5
4. Orientación de las actividades de extensión a la ubicación geográfica y a las condiciones socioeconómicas de la entidad federativa en la que se ubica la Unidad de la UPN.					8 100		3 37.5		5 62.5	
5. Infraestructura para las actividades de extensión.		1 12.5	1 12.5		6 75	2 25			6 75	
6. Apoyo institucional para actividades de extensión.				1 12.5	7 87.5	4 50		2 25		2 25
7. Sobre los retos de la agenda 2030 de la ANUIES, de que la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) sea transversal a las funciones sustantivas (entre ellas la extensión) de todas las universidades.		1 12.5	1 12.5		6 75	5 62.5		1 12.5		2 25

Cuadro 5. Sobre la importancia-funcionamiento de la extensión en las unidades UPN: resultados generales

Fuente: Elaboración propia, con base en resultados del trabajo de campo.

Conclusiones o reflexiones finales

De acuerdo con la base conceptual de este trabajo, es un hecho que la extensión universitaria adquiere sentido y fuerza en la medida en que se le vincula con la responsabilidad social universitaria y que se circunscribe al ámbito de las políticas públicas de educación superior. Sin embargo, es poco lo que se ha avanzado en ese terreno en la Universidad Pedagógica Nacional, en general, y en las unidades de la región centro-occidente, en particular.

Contar con un panorama completo y certero sobre la región centro-occidente de (RCO) de la UPN no fue tarea fácil, en virtud de los vacíos de las fuentes de información. Desde



luego, es como una reacción en cadena, ya que si las propias unidades de la UPN carecen de datos confiables y actualizados, o bien no los difunden, es muy difícil que instancias como la ANUIES, el Coneval, el INEGI o LAISUM puedan presentar datos completos y oportunos.

Lo anterior constituyó un problema, pero también un reto interesante, porque significó la posibilidad de rastrear información actualizada, a través del trabajo de campo.

Es un hecho que la función sustantiva de Extensión, no está debidamente explicitada en ninguno de los sitios Web de las Unidades de la UPN. Hay una ambigüedad entre los conceptos de difusión, extensión y vinculación. De ahí la importancia de explicar los alcances y los límites de estos conceptos en este trabajo. La RCO, y su impacto en la UPN constituye un objeto de estudio complejo, pero muy interesante, en términos sociodemográficos, económicos, políticos y culturales. Los principales hallazgos emanados de las encuestas, dan cuenta de que:

El 75% de los encuestados consideran “muy importante” mantener una relación jurídica con la UPN Ajusco. Sin embargo, el 62.5% evalúa esa relación jurídica con un “deficiente funcionamiento”, lo cual plantea un desafío ante un escenario de indefinición que urge a las autoridades y a los docentes calificados a revisar la situación actual de esa relación jurídica, con miras a plantear alternativas para un mejor funcionamiento.

El 87.5% de los encuestados considera “totalmente importante” la inclusión de la función sustantiva de extensión en la normativa de la UPN. Paradójicamente, para el 75% ese aspecto “no funciona”. Ello constituye otro desafío que implica una revisión exhaustiva por parte de las áreas y actores correspondientes.

Para el 62.5% de los encuestados, la articulación de la extensión con las funciones de docencia, investigación y difusión es “totalmente importante”. Pese a ello, ese mismo 62.5% opina que no hay tal articulación; es decir, “no funciona”. De ahí que se tenga otro desafío a superar.

El 100% de los encuestados considera “totalmente importante” la orientación de las actividades de extensión a la ubicación geográfica y a las condiciones socioeconómicas de la entidad federativa en la que se ubica la Unidad de la UPN. Lo interesante es que el 62.5% opina que esta orientación tiene un “buen funcionamiento”, lo cual constituye una fortaleza.



Para el 75% de los encuestados es “totalmente importante” contar con infraestructura para las actividades de extensión. El 75% coincide en que este aspecto tiene un “buen funcionamiento”; es decir, tienen otra fortaleza.

Para el 87.5% de los encuestados, contar con apoyo institucional para actividades de extensión es “totalmente importante”, pero el 50% considera que no hay tal apoyo, es decir, “no funciona”. Para un 25% de los encuestados, dicho apoyo institucional tiene un “buen funcionamiento”. Esto implica trabajar en el desafío y ampliar la fortaleza.

Por último, el 75% de los encuestados considera “totalmente importante” que la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) sea transversal a las funciones sustantivas (entre ellas la extensión) de todas las universidades. El desafío radica en que para el 62.5% de los encuestados, esta transversalidad no se da en la Unidad de la UPN; por lo tanto, “no funciona”.

Notas

1 El índice de rezago social constituye un indicador que aporta el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), que sirve para medir la pobreza. Dicho índice considera indicadores de educación, de acceso a servicios de salud, de servicios básicos, de calidad y espacios en la vivienda, así como de activos en el hogar, con la finalidad de ordenar a las unidades de observación (en este caso, las entidades federativas), según sus carencias sociales. Tomado de: <https://bit.ly/3ibtPKc>.

2 El indicador no es comparable a través del tiempo, más que en el orden de entidades, municipios, localidades, ya que se calcula por el método de componentes principales. Estimaciones del CONEVAL con base en el XII Censo de Población y Vivienda 2000, II Conteo de Población y Vivienda 2005, Censo de Población y Vivienda 2010 y Encuesta Intercensal 2015. Responsable: CONEVAL. Dirección General Adjunta de Análisis de la Pobreza.

3 Se asume la postura de la UNESCO, que considera a la educación superior como un bien común.

4 Tomado de: <https://bit.ly/3n1WCEI>. Recuperado el 16/02/2019.

5 De acuerdo con Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014: 580): “Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar



inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”.

6 Los resultados obtenidos con las preguntas abiertas se presentan en el Informe General del proyecto, en virtud de la extensión permitida para esta ponencia.

7 La X se refiere a la Unidad de la UPN en la que se realizó la entrevista en cuestión. Puede ser Aguascaliente, Colima o Nayarit.

Referencias bibliográficas

ANUIES: <https://bit.ly/3ib9iVR>.

Aponte Hernández, E. (2015). La responsabilidad social de las universidades: implicaciones para la América Latina y el Caribe, Puerto Rico: UNESCO-IESALC.

Buendía Espinosa, A. (Coord) (2014). Universidades Públicas Mexicanas. Diversidad y complejidad. Monografía No. 15. México: UAM-X/UAA.

Buendía Espinosa, A. (Coord) (2014). Universidades Públicas Mexicanas. Diversidad y complejidad. Monografía No. 17. México: UAM-X/UAA.

Cascante, J. (2011). Métodos mixtos de investigación. Guía de estudio.

Da Rocha Silva, M. (2008). “Políticas públicas para la educación superior: la implementación de la evaluación en Brasil y México”. En: *Perfiles Educativos*. Vol. XXX, núm. 122, pp. 7-37. México.

Dorn, C. (2017). For the common good: a new history of higher education in America. Ithaca: Cornell University Press.

El Sol del Centro: <https://bit.ly/30i4iZM>.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Ibarra Colado, E. y Buendía Espinosa, A. (2013). Compendio del sistema univertitario mexicano. Perfil, datos e indicadores. México: UAM-X, Laisum, Conacyt.

Martí-Noguera, J.; Licandro, O. y Gaete-Quezada, R. (2018). La responsabilidad social de la educación superior como bien común: concepto y desafíos. En: *Revista de educación superior (RESU)*, No. 47 (186). México_ ANUIES.

Tunnermann, C. (1978). “El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina” en *Anuario de Estudios Centroamericanos*, Nº. 4. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Tomado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/issue/view/433> Recuperado el 12/03/2019.

Vallaey, F. (2009). ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?. Perú: Pontificia Universidad Católica de Perú. Tomado de: <https://bit.ly/3cGmpNH>.



Plan evaluación modelo acreditación programas universitarios SINEACE, Implementado por alumnos, mejorar la calidad educativa en el programa de sociología

Juan Diego Dávila Cisneros

Resumen

El presente trabajo sistematiza en su contenido un plan de evaluación basado en el modelo del SINEACE para ser implementado por los alumnos. Analizando los resultados obtenidos y utilizando los fundamentos, teorías relacionadas con la vigilancia social, la acción comunicativa de Habermas y el modelo de evaluación del SINEACE, lo que permitirá a los estudiantes del programa de sociología tener una comprensión de la calidad de educación superior universitaria desde la perspectiva del estudiante y poder implementar el plan de evaluación diseñado. Ello justifica nuestra investigación por poseer un valor teórico, utilidad práctica y relevancia en la comunidad universitaria.

La población de estudio fue de 128 estudiantes de los ciclos IX, VII, V, III y I que tiene también carácter muestral, se aplicó un pre test, luego un plan de capacitación y finalmente un post test, midiendo el nivel de conocimiento y el nivel de logro que alcanzan los estándares del modelo de acreditación, obteniendo resultados interesantes como un escaso conocimiento sobre el modelo de acreditación del SINEACE antes de la intervención y ello corrobora con los resultados del nivel logro afirmando el desconocimiento de la realidad del programa de sociología en las fases que se da en un proceso de acreditación.

Con este resultado obtuvimos conclusiones muy importantes, que la propuesta en el caso del programa de sociología permitió saber la realidad de nuestro programa desde el punto de vista de los estudiantes, también nos lleva a entender la evaluación sobre cada uno de los procesos, de las interrelaciones y de los intercambios de un proceso de acreditación e integrarlos más en la mejora de la calidad de la educación superior, tomando como referencia el modelo del SINEACE

Palabras claves

Modelo de acreditación, acción comunicativa, evaluación y vigilancia social

Abstract

This research systematizes a plan based on the model of SINEACE to be applied on students. Analyzing the obtained results and using the foundations of related theories to



social vigilance, the communicative action of Habermas and the model of evaluation of SINEACE; these allow the students of the programme of Sociology have an appreciation of the quality of the university teaching from their perspective and to implement a designed plan of evaluation. This justifies the research because it possesses a theoretical value, practical utility and relevance on the university community.

The population of study was the 128 students from IX, VII, V, III and I cycle respectively and at the same time was the sample of the research. A pre test was applied, after that the training scheme and finally a post test which measures the level of knowledge and the level of attainment the standards of the model of accreditation and the results were interesting like the poor knowledge of the model of accreditation of SINEACE before intervention and this corroborates the outcomes the unawareness of the reality of the school of Sociology in the phases which implies a process of accreditation.

With the obtained results, the conclusions were very important; in the case of the school of Sociology, the point of view of the students was recorded and also lead us to understand the evaluation in each phase of the process of accreditation, its interrelations and exchanges of the process of accreditation itself and how to integrate them well in the improvement of the quality of the higher education, having as a reference the model of SINEACE.

Key words

Model of accreditation, communicative action, evaluation and social vigilance

Introducción

La globalización, los continuos cambios tecnológicos y las exigencias propias de la era del conocimiento en la que vivimos, en lo que a capital humano se refiere, han originado que la educación tome nuevos rumbos en busca de la excelencia y la calidad, siguiendo los principios de la mejora continua y autoevaluándose con responsabilidad para adquirir la flexibilidad suficiente y adaptarse al entorno en donde la única certeza que se tiene es el cambio.

La universidad al ser el último eslabón en la educación formal, es la responsable directa de la efectividad del talento humano que forma desde sus aulas y los guía para responder a un contexto competitivo en donde tienen cabida únicamente aquellos que demuestren las competencias necesarias para contribuir a la mejora de los problemas del país.



Los acontecimientos sucedidos en los últimos años relacionados al cierre de algunas universidades y el problema que involucra a una educación superior que no satisface los estándares de calidad en sus ámbitos de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, implica la continua evaluación de estas instituciones para solventar su acreditación y recategorización, en un proceso que todavía no ha llegado a su fin (López, 2006).

Esto ha propiciado un ambiente de presión en el que se tiene que responder rápidamente a los cambios en los entornos sociales, debiendo velar al mismo tiempo por la calidad y pertinencia de su oferta académica.

Fundamentación del problema

Entre los hallazgos del proceso de Acreditación, se destaca que el trabajo realizado por el SINEACE logró movilizar a diferentes actores en torno a la calidad educativa en las Universidades Privadas principalmente y en algunas Universidades Públicas como el caso de la Universidad del Altiplano que a la fecha ha logrado acreditar a 26 de sus 32 carreras que ofrece, reconociendo como herramienta de mejora, los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación. Así mismo, se identificó que, en los programas de estudios, se había generado una práctica evaluativa y de reflexión, así como el fomento del trabajo en equipo, comprobando que es posible mejorar la calidad, con la participación de directivos, docentes, estudiantes y otros grupos de interés.

Sin embargo, en la UNPRG especialmente en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación que cuenta con ocho carreras que son Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación, Sociología y otras, no se ha logrado presentar pese a intentos algunas de estas carreras al proceso de acreditación-evaluación externa, teniendo en esta facultad a Docentes acreditados como Evaluadores de Acreditación. Las carreras de Educación que de acuerdo a Ley están obligadas acreditarse no lo han logrado. Los alumnos de Sociología desarrollan un sentido de análisis crítico de la realidad socio económica y la calidad de su formación profesional es parte de esta realidad. En el 2017 el Programa de Sociología fue una de las primeras carreras profesionales de la UNPRG donde la asamblea de estudiantes aprobó para que ingrese al proceso de la autoevaluación con miras a la acreditación, sin embargo, la concepción que tienen las autoridades de la UNPRG, en considerar que el Licenciamiento es la prioridad y no la Acreditación, no comprendiendo que ambos procesos son complementarios y no excluyentes.



En las universidades públicas no se tiene como concepción central la idea de "accountability" (rendición de cuentas) ni al contribuyente, ni a la sociedad del tipo de profesional que sale a atender los problemas y necesidades sociales y económicas.

La ley 28044, Ley General de Educación (LGE), establece que la calidad educativa es "el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida"; si el aseguramiento de la calidad entendida en una expresión genérica que se usa para describir un conjunto de mecanismos que apuntan al control, la garantía y la promoción de la calidad, este control ha estado a cargo principalmente de las autoridades y tenuemente en los docentes. En la mayoría de las carreras de universidades públicas este proceso no se viene dando, en la FACHSE y en la UNPRG por ejemplo se viene trabajando con planes de estudios de 1998 y los procesos de actualización no se realizan por control propio de las autoridades y docentes, se ha empezado a realizar solo porque la SUNEDU ahora lo exige; los procesos de autoevaluación y acreditación son beneficiosos en la apertura hacia una mirada interna y externa, además del compromiso de los programas y de la institución con sus procesos y gestión de calidad. Si vemos que las autoridades y docentes que deben implementar estos procesos no tienen este interés, los estudiantes pueden ser los actores que, a través de esta evaluación, identifiquen elementos que le den cuenta de como la institución universitaria y el programa ha ido cumpliendo con su labor, que elementos son necesarios modificar y hacia donde se debe dirigir para el mejoramiento.

METODOLOGÍA

Diseño de contrastación de hipótesis/procedimiento a seguir en la investigación



Diseños Pre – Experimental

Donde

- **Pre test:** Encuesta diagnóstica a los alumnos sobre como evaluar la calidad educativa basado en el modelo de acreditación del SINEACE.
- **Post test:** Encuesta final a los alumnos sobre como evaluar la calidad educativa basado en el modelo de acreditación del SINEACE



- **Estimulo:** Capacitación para comprender como evaluar la calidad educativa en el programa de Sociología basado en el modelo de acreditación del SINEACE.

Población y muestra

- **Población:** En esta investigación, la población real hace referencia al total de alumnos matriculados en la escuela profesional de Sociología integrada por los estudiantes de los siguientes ciclos: IX, VII, V ciclo A, V ciclo B, III ciclo A, III ciclo B, I ciclo A y ciclo B, con un total de 190 alumnos.
- **Muestra:** Para la determinación de la muestra se hizo a través de la técnica muestreo aleatorio estratificado, la población se divide en sub-poblaciones denominadas estratos, en función de las variables que pueden tener influencia sobre las características que se quiere medir.

Estrato	Tamaño del estrato	Tamaño de la muestra	Probabilidad de selección (%)	Ponderaciones
Alumnos IX Ciclo	26	18	69.2308	1.4444
Alumnos VII Ciclo	41	28	68.2927	1.4643
Alumnos V Ciclo A	15	10	66.6667	1.5000
Alumnos V Ciclo B	10	6	60.0000	1.6667
Alumnos III Ciclo A	23	15	65.2174	1.5333
Alumnos III Ciclo B	25	17	68.0000	1.4706
Alumnos I Ciclo A	25	17	68.0000	1.4706
Alumnos I Ciclo B	25	17	68.0000	1.4706
TOTAL	190	128		

Tabla 01. Distribución estratificada de la población y la muestra. Probabilidad de selección y ponderación.

Fuente: Oficina de Asuntos Pedagógicas – FACHSE-UNPRG.

Técnicas para recolección de datos

- **Encuesta:** Sirvió para realizar la evaluación diagnóstica (Pre test) y la evaluación final (Pos test) del trabajo de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz
- **Revisión bibliográfica:** Esta técnica se utilizó para seleccionar las fuentes que servirían en el sustento del marco teórico y en la elaboración del instrumento de recolección de datos.
- **Fichaje:** Se registró de manera ordenada los datos relevantes de los documentos analizados.



- **Observación:** Ayudó analizar como espectador de las actividades planificadas en los talleres de capacitación que se realizaron.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento básico empleado fue el cuestionario tipo escala Likert destinado al alumnado de la escuela profesional de sociología, estuvo compuesta por preguntas cerradas que se codificaron con facilidad conforme al proceso de descripción del propio cuestionario. El número de preguntas del cuestionario es de 89 y organizadas en 11 estándares.

1. Planificación del programa de estudios: Del 1 a los 10 ítems
2. Gestión del perfil del egresado: Del 11 a los 17 ítems
3. Aseguramiento de la calidad: Del 18 a los 22 ítems
4. Proceso de enseñanza aprendizaje: Del 23 a los 34 ítems
5. Gestión de los docentes: Del 35 a los 44 ítems
6. Seguimiento a los estudiantes: Del 45 a los 53 ítems
7. Investigación desarrollo tecnológico e investigación: Del 54 a los 67 ítems
8. Responsabilidad social universitaria: Del 68 a los 70 ítems
9. Infraestructura y soporte: Del 71 a los 81 ítems
10. Recursos humanos: Del 82 a los 84 ítems.
11. Verificación del perfil de egresado: Del 85 a los 90 ítem.

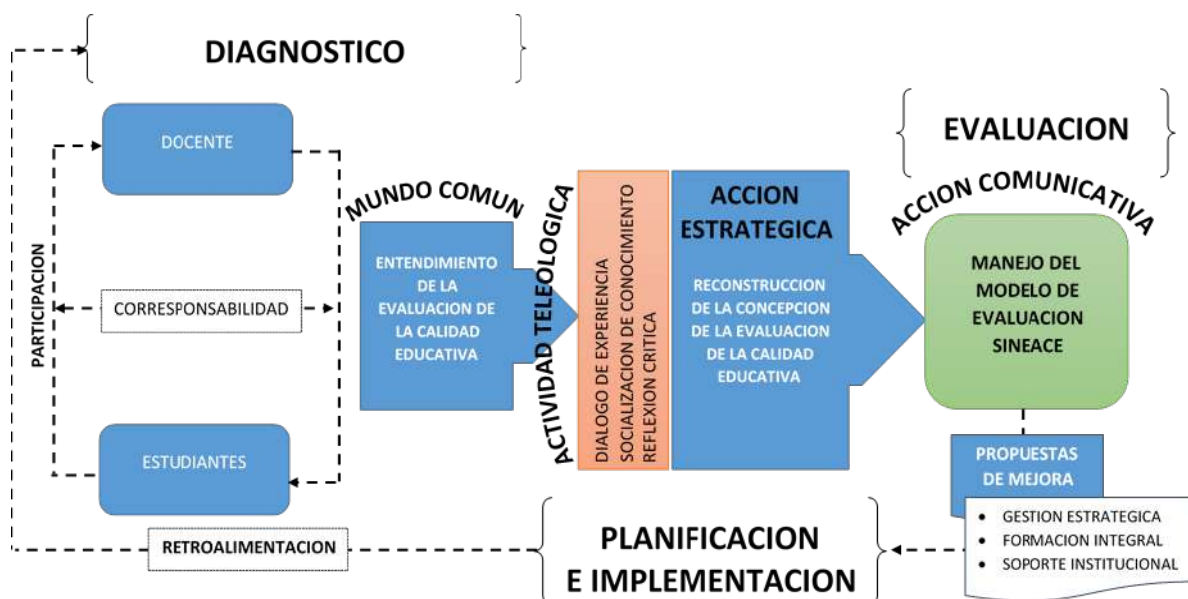
Escala de medición

Nivel de conocimiento

Nivel	Literal	Descripción
1	Conoce Poco	Demuestra que conoce poco del tema
2	Conoce mucho	Demuestra dominio del tema y análisis crítico

Nivel de logro

Nivel	Literal	Descripción
1	No logrado	Cuando no se cumple el ítem
2	Logrado	Cuando existe evidencias de cumplimiento y es consistente



Esquema gráfico de la dinámica metodológica del trabajo de investigación
Elaboración propia.

Resultados y discusión

Las respuestas en este tema presentan resultados de la forma de percepción de la calidad de educación superior desde el enfoque del proceso de acreditación y ajustado a la realidad de la universidad desde la voz de los estudiantes que lo evaluaron.

Los resultados estadísticos en conjunto antes de la intervención respecto al grado de conocimiento de los estudiantes del programa de sociología tomando como referencia el modelo de acreditación de los programas de estudios de educación superior, tienen conocimiento escaso (ver anexo 1) y en todos los factores, si hablamos en porcentaje, de los 12 factores que evaluaron más del 50% de estudiantes no logran evaluar objetivamente y teniendo en cuenta que los estudiantes son los beneficiarios directos y tomando en cuenta al Sociólogo y filósofo Jurgen Habermas los estudiantes son “sujetos dialogantes capaces de participar en la construcción de su aula, sociedad y mundo” y en la transformación de ella (Habermas, 1987).

Los resultados desde la perspectiva del estudiante nos muestran muchas falencias al momento de evaluar, pero también nos da a conocer de alguna forma las necesidades urgentes que el programa de sociología debe optimizar para poder mejorar los niveles de calidad, en ese sentido por el desconocimiento de la forma de como evaluar la cual se debe realizar lo más imparcial y objetivamente, pero principalmente con conocimiento de los estándares, antes de la intervención los estudiantes dieron que más del 50% se logró en todos los estándares de los factores siendo la realidad otra; esto mejoró



positivamente después de aplicarse el plan de capacitación, dando resultados más acorde a la realidad que tiene el programa de sociología siendo en algunos casos que los factores planificación de programas de estudios, gestión del perfil del egresado y aseguramiento de la calidad que pertenecen a la dimensión Gestión pedagógica, más del 70% no se logró. Siendo estos factores troncales en una evaluación de acreditación y tomando en cuenta que nuestros estudiantes según la concepción de la teoría de la vigilancia social entendido como canal participativo y como exigibilidad de derechos, deben comprender lo teórico-práctico que encierra la evaluación dentro del modelo del SINEACE (Sineace, 2018)

Los resultados obtenidos en el Pre test el cual se trató como una fase diagnóstica y teniendo como insumos la teoría sociológica de la acción comunicativa de Habermas, vigilancia social y el modelo de evaluación de acreditación de programas de estudios de educación superior SINEACE, nos permitió diseñar un plan de capacitación, para luego desarrollarla y evaluar su efectividad a través de un Pos test, dicho plan constituye varias acciones: Las acciones estratégicas y teleológicas, las regulada por normas y la dramáticas (Garrido, 2011).

Es por ello que la acción ideológica – estratégica es parte del plan donde se ve la misión y visión para luego aplicar estrategias y técnicas para orientar el Plan. La acción regulada por normas se refiere a la socialización de la metodología regulada por el modelo de evaluación SINEACE (Normada en los diversos instrumentos estandarizados) y por último la acción dramática donde se muestra al papel del docente, de cómo éste da a conocer el plan de mejora después de haber realizado un consenso entre sus estudiantes con los puntos comunes tomados en cuenta.

Los resultados del Pos test permitieron conocer en un primer lugar que nuestros estudiantes mejoraron su capacidad de evaluar, dada mi experiencia en procesos de evaluación, se acerca a la realidad del programa de sociología y en segundo lugar la efectividad del plan de capacitación.

Conclusiones finales

1. El nivel de conocimiento antes de la intervención a los estudiantes del programa de Sociología referente al modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria del SINEACE es de conocimiento escaso encontrándose más del 80% entre NO CONOCE y CONOCE POCO, un 20% CONOCE MUCHO; pero después de la intervención CONOCE MUCHO quedó en 40%.



2. El nivel de logro del proceso de acreditación cuando se aplicó la ficha de evaluación antes de la intervención arrojó NO LOGRADO mayor 45% en todos los casos el cumplimiento de todos los ítems medibles, eso se atribuye al desconocimiento y experiencia nula que se tenía sobre el modelo del SINEACE, pero después de la intervención el nivel de NO LOGRADO del proceso de acreditación fue mayor a 60%

3. El diseño y desarrollo de plan de capacitación además de permitir identificar necesidades de aprendizaje en los estudiantes sobre el modelo de evaluación, permitió identificar la problemática de nuestro programa de sociología frente a un proceso de acreditación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Garrido, L (2011). Habermas y la Teoría de la Acción Comunicativa. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf>

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa, Madrid, Taurus.

López, F. (2006). Visión de los Conceptos de Calidad y Acreditación en la Conferencia mundial de la UNESCO sobre Educación Superior (París, 1998) y reuniones de seguimiento, Secretaría de la GUNI, Barcelona.

Perú. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2018). Explicación de Estándares del Modelo de Acreditación de Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria. Lima. Sineace



Anexo 1 Cuadros estadísticos

DIMENSION: GESTION PEDAGOGICA						
FACTORES	PRE TEST			POST TEST		
	NO CONOCE	CONOCE POCO	CONOCE MUCHO	NO CONOCE	CONOCE POCO	CONOCE MUCHO
Planificación de programas de estudios	37.58%	50.08%	12.34%	11.80	47.97	40.23
Gestión del perfil de egreso	33.37%	51.00%	15.63%	17.08	54.69	28.24
Aseguramiento de la calidad	43.59%	46.56%	9.84%	22.38	55.09	22.54

Tabla 1. Nivel de conocimiento de la distribución de Frecuencias porcentuales de los factores que integran la dimensión Gestión Pedagógica.

Fuente: Encuesta a estudiantes del programa de Sociología- Autoría propia

DIMENSION: FORMACION INTEGRAL						
FACTORES	PRE TEST			POST TEST		
	NO CONOCE	CONOCE POCO	CONOCE MUCHO	NO CONOCE	CONOCE POCO	CONOCE MUCHO
Proceso de enseñanza aprendizaje	31.45	51.17	17.38	17.71	47.59	34.70
Gestión de los docentes	36.82	46.82	16.36	17.50	49.45	33.05
Seguimiento de estudiantes	41.32	47.14	11.55	19.88	46.79	33.33
Investigación, desarrollo tecnológico e innovación	48.77	40.57	10.66	21.54	46.43	32.03
Responsabilidad social universitaria	31.51	51.04	17.45	7.03	43.75	49.22

Tabla 2. Nivel de conocimiento de la distribución de Frecuencias porcentuales de los factores que integran la dimensión Formación Integral.

Fuente: Encuesta a estudiantes del programa de Sociología-Autoría propia



DIMENSION: SOPORTE INSTITUCIONAL						
FACTORES	PRE TEST			POST TEST		
	NO CONOCE	CONOCE POCO	CONOCE MUCHO	NO CONOCE	CONOCE POCO	CONOCE MUCHO
Servicio de bienestar	30.86	54.30	14.84	10.55	46.48	42.97
Infraestructura y soporte	39.30	44.61	16.09	27.19	50.55	22.27
Recursos humanos	41.67	50.26	8.07	12.50	46.35	41.15

Tabla 3. Nivel de conocimiento de la distribución de Frecuencias porcentuales de los factores que integran la dimensión Soporte Institucional

Fuente: Encuesta a estudiantes del programa de Sociología-Autoría propia

DIMENSION: GESTION PEDAGOGICA				
FACTORES	PRE TEST		POST TEST	
	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO
Planificación de programas de estudios	52.70	47.30	84.00	16.00
Gestión del perfil de egreso	48.76	51.24	72.00	28.00
Aseguramiento de la calidad	66.73	33.27	99.50	0.50

Tabla 5. Nivel de logro de la distribución de Frecuencias porcentuales de los factores que integran la dimensión Gestión Pedagógica.

Fuente: Encuesta a estudiantes del programa de Sociología-Autoría propia

DIMENSION: FORMACION INTEGRAL				
FACTORES	PRE TEST		POST TEST	
	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO
Proceso de enseñanza aprendizaje	47.86	52.14	62.60	37.40
Gestión de los docentes	57.65	42.35	62.25	37.75
Seguimiento de estudiantes	62.60	37.40	72.25	27.75
Investigación, desarrollo tecnológico e innovación	70.21	29.79	60.67	39.33
Responsabilidad social universitaria	54.69	45.31	63.00	37.00

Tabla 6. Nivel de logro de la distribución de Frecuencias porcentuales de los factores que integran la dimensión Formación Integral.

Fuente: Encuesta a estudiantes del programa de Sociología-Autoría propia

DIMENSION: SOPORTE INSTITUCIONAL				
FACTORES	PRE TEST		POST TEST	
	NO LOGRADO	LOGRADO	NO LOGRADO	LOGRADO
Servicio de bienestar	57.81	42.19	12.00	88.00
Infraestructura y soporte	69.50	30.50	67.75	32.25



Recursos humanos	60.15	39.85	64.00	36.00
------------------	-------	-------	-------	-------

Tabla 7. Nivel de logro de la distribución de Frecuencias porcentuales de los factores que integran la dimensión Soporte Institucional.

Fuente: Encuesta a estudiantes del programa de Sociología-Autoría propia

Anexo 2. Ficha de evaluación para el logro de los estándares

Están- dar	Actividades/evidencias necesarias logro estándar	NL	EP	L
5	5.1. El perfil de egreso tiene las competencias generales y específicas.			
	5.2. Se tiene definido y aprobado cómo se verificarán las competencias generales y específicas como condición para el egreso.			
	5.3. Los syllabus incorporan instrumentos de evaluación de competencia.			
	5.4. El perfil de egreso está alineado con los propósitos del programa, el currículo, las expectativas de los grupos de interés y el entorno socioeconómico.			
	5.5. Reunión/visitas de trabajo con los grupos de interés para recoger sus expectativas con respecto al perfil de egreso (competencias generales y específicas).			
	5.6. Relacionamiento de todas las actividades de formación, los recursos y los actores involucrados (docentes y estudiantes) están orientados al perfil de egreso.			
6	6.1. Inclusión en un documento oficial donde la revisión periódica del perfil de egreso se realice cada 3 años y esta se haya realizado.			
	6.2. Reunión/visitas con los Grupos de Interés que recoja los aportes de la revisión del perfil de egreso. (conducida por los directivos del programa).			
	6.3. Verificación que en la revisión del perfil de egreso se haya considerado el desempeño profesional, avances científicos y tecnológicos, nuevas demandas de la comunidad académica y el entorno.			
	6.4. Elaboración y aprobación de documento con el nuevo perfil de egreso (solo si existen cambios).			
	6.5. Actualización/precisión de los cambios que se deben dar en las actividades de formación, los recursos, los actores involucrados y plan de estudios, deben estar incluidos en el documento que aprobará el nuevo perfil.			

Dimensión 1: Gestión Estratégica. Factor 2. Gestión del perfil de egreso

Fuente: elaboración propia

Están- dar	Actividades/evidencias necesarias logro estándar	NL	EP	L
9	9.1. El plan de estudios entre otros componentes tiene: los perfiles de ingreso y egreso (competencias de ingreso y egreso), la malla curricular, los criterios y estrategias de enseñanza-aprendizaje de evaluación y titulación.			
	9.2. En el perfil de egreso están definidas las estrategias de enseñanza-aprendizaje.			



	9.3. El perfil de egreso define la evaluación del logro de competencias. (Esquema obligatorio de syllabus que evalúe el logro de las competencias)			
	9.4. El perfil de egreso define los criterios para la obtención del grado y titulación.			
	9.5. El perfil de egreso orienta el logro de los objetivos educacionales.			
	9.6. La revisión del plan de estudios ha asegurado su pertinencia interna y que se realice en forma participativa.			
	9.7. Revisión del plan de estudios con la participación de la comunidad educativa y recoger los aportes de los grupos de interés.			
	9.8. Verificación/inclusión que en algún documento oficial se precisa la periodicidad de la revisión (máximo 3 años).			
10	10.1. El plan de estudios indica para cada curso el tipo (general, específico o de especialidad), el número de créditos, horas dedicadas a teoría, práctica y enseñanza virtual.			
	10.2. Los cursos precisan si en ellos se alude a I+D+i, formación ciudadana, responsabilidad social y experiencia pre profesional.			
	10.3. Se tienen cursos electivos disponibles para que los alumnos puedan seleccionar de acuerdo a las áreas de conocimiento de su preferencia.			
11	11.1. Sistema de evaluación del aprendizaje que monitoree el logro de las competencias a lo largo de la formación.			
	11.2. El esquema de Syllabus aprobado precisa tareas y actividades académicas que aseguren el logro de las competencias.			
	11.3. Los responsables revisan que los syllabus precisan tareas académicas y actividades que aseguran el logro de las competencias.			
12	12.1. Los cursos que aluden a I+D+i y de responsabilidad social identifican las actividades y número de horas que le han asignado.			
	12.2. Norma interna que los docentes deben elaborar y hacer llegar informes de participación de los estudiantes y docentes en las actividades I+D+i y de responsabilidad social.			
13	13.1. Se tiene disponible la relación de Convenios que la UNPRG cuenta para beneficio de los estudiantes.			
	13.2. Se gestionan convenios específicos con programas afines al del programa que permita la movilidad justificada en el logro de las competencias.			
	13.3. Implementan convenios con Universidades nacionales e internacionales para lograr movilidad para contribuir al logro de la competencia.			
	13.4. Informes que convalida curso llevado en la Movilidad o que ha contribuido al logro de alguna competencia del PE.			
	13.5. Implementación de programas de movilidad docente para contribuir al fortalecimiento de actividades de enseñanza aprendizaje.			

Dimensión 2 Formación Integra. Factor 4. Proceso Enseñanza Aprendizaje

Fuente: elaboración propia

Leyenda: NL= no logrado EP= en proceso L= logrado

Nota: Se dispone del instrumento completo para los 34 estándares, lo pueden solicitar al email: jdavilaci@unprg.edu.pe



La universidad nacional de Costa Rica y su búsqueda de sentido

Margarita Torres Hernández
Carlos Eduardo Cruz Meléndez

—Acerca del uso de la concepción de “Universidad Necesaria” como recurso propagandístico de legitimación social y pertinencia académica—

Resumen

Desde su gestación y durante más de cuatro décadas de funcionamiento, la Universidad Nacional ha utilizado la noción planteada por Darcy Ribeiro de “Universidad Necesaria” como forma de identidad y diferenciación institucional frente a las otras universidades públicas del país, así como recurso de legitimación social y pertinencia académica ante la sociedad nacional. Sin embargo, y esta sería la tesis que se aborda en la presente reflexión, nada significativo a lo largo de estos años de funcionamiento dice de consistencia y coherencia con esa concepción de universidad, nada dice de un funcionamiento organizacional, quehacer académico o compromiso social distinto a lo que han venido haciendo, por ejemplo, las otras universidades públicas del país que justifique la utilización de esta noción. De tal manera que, pareciera, la auto definición como “Universidad Necesaria” no ha pasado de ser más que un elemento formal – propagandístico antes que una caracterización sustantiva - identitaria.

Palabras clave

Universidad necesaria, universidad pública, neocolonialismo, sudesarrollo, capitalismo, Latinoamérica.

“La Universidad Necesaria es un ente vivo. Está enclavada en la historia como respuesta a las necesidades del desarrollo de un pueblo, y se va haciendo con la historia de ese pueblo. La Universidad Necesaria vive con y por el hombre costarricense en su larga e interminable jornada de infinita autorrealización. Ya lo dijo Omar Dengo: “Y es que una civilización nueva necesita un hombre nuevo y una nueva escuela”.”

*Benjamín Núñez Vargas. **Hacia la universidad necesaria.**¹*

El documento **Hacia la universidad necesaria** del Rector – Fundador de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Benjamín Núñez Vargas², se ha constituido es una especie “acta constitutiva”, de “carta fundadora” de la nueva entidad, en el “texto obligado” de referencia cuando se aborda la cuestión de el por qué y el para qué de la Institución. La noción de “Universidad Necesaria” ha estado presente, pues, a lo largo



de toda la historia de la Universidad Nacional como elemento constitutivo de su propia identidad y legitimador de su quehacer, pudiéndose encontrársela en los principales documentos institucionales y discursos orientados a avalar su quehacer. Así, por ejemplo, la cita que sirve de epígrafe a la presente reflexión es la misma que sirve de epígrafe al recién promulgado Estatuto Orgánico de 2015.

Ciertamente la Universidad Nacional desde su creación se presenta y se legitima a sí misma como la “Universidad Necesaria”, pero cabe, entonces, preguntarse, si el quehacer a lo largo de sus 45 años de existencia ha sido consistente y coherente con tal concepción de universidad, o si, en definitiva, la referencia a la “Universidad Necesaria” no ha pasado de ser más un elemento formal – propagandístico que sustantivo - identitario. Cabe preguntarse si devenir de la Universidad Nacional expresa o no el ser esa “nueva escuela” en la autorrealización de ese “nuevo hombre” que soñara Benjamín Núñez Vargas frente a la condición de “neocolonial” de la sociedad costarricense. Por supuesto que detrás de el por qué y el para qué hay un para quién, y Benjamín Núñez lo tenía claro: él era parte de una facción burguesa nacionalista que emprendía la tarea de una modernización desarrollista que dejando atrás el modelo oligárquico primario exportador, pudiera cumplir la tarea de superar el neocolonialismo y alcanzar el prometido desarrollo. No obstante, más allá de un reiterado uso propagandístico a lo largo de las décadas, la historia institucional muestra un para qué y por qué de la Universidad Nacional que muy poco tiene que ver con la “Universidad Necesaria”. Una historia institucional donde la influencia de la propuesta de Benjamín Núñez Vargas duró muy poco en el tiempo y tuvo una escasa expresión orgánica.

Así, pues, la presente reflexión gira en torno al devenir de la propuesta del para qué y por qué que se hace en ***Hacia la universidad necesaria***, para presentar algunos elementos que mostrarían, pues, que para el caso de la Universidad Nacional el uso de la noción de “Universidad Necesaria” ha sido sobre todo un elemento formal – propagandístico. Que, si bien se sigue utilizando oficialmente de manera reiterativa a lo largo de toda su existencia como su principal elemento identitario, el quehacer institucional muy poco o nada dice de la concepción, como contexto general, que para *la universidad latinoamericana* como *agente emancipador de la condición neocolonial* imperante en la región elaboró Darcy Ribeiro, o en la propuesta programática particular que específicamente para el caso costarricense elaborara Benjamín Núñez en relación con la naciente Universidad Nacional en el país. Una propuesta que establecía la necesidad de que la Universidad Nacional optara no por la reproducción del estado de



cosas imperante en la situación neocolonial, sino por constituirse en una agente de cambio liberador en favor de las grandes mayorías:

“La opción que la universidad tome en cada caso va a determinar si ella se constituye en guardiana de una organización social dada, o se convierte en agente de cambio para contribuir a generar, junto con otras fuerzas sociales, un nuevo tipo de organización social.”³

Y, con el mismo horizonte regional de Ribeiro, Núñez Vargas ubica en caso de Costa Rica en su contexto latinoamericano:

“En Latinoamérica, durante la mayor parte de la evolución histórica, la universidad ha operado básicamente como reproductora de la sociedad y de aquella cultura que la instituyeron, es decir, la de las clases y sectores que dirigieron el desarrollo de esa área del mundo, periférica a los polos centrales de expansión del sistema productivo y de dominio del mercado internacional. Esto se verificó tanto en la forma directamente elitista y restrictiva del periodo colonial, como en las formas de selectividad clasista propias de los periodos de modernización, relativa, de las sociedades latinoamericanas, en la que estas se desarrollan parcialmente, pues no transforman su tipo estructural y en consecuencia, siguen excluyendo a las mayorías nacionales de los beneficios proporcionales del desarrollo alcanzado.”⁴

A continuación, se presentan, entonces, varios elementos de lo que ha sido el devenir de la Universidad Nacional para mostrar cómo la noción de “Universidad Necesaria” fue quedando relegada simplemente a una especie “logo” institucional, mientras que el quehacer de la Institución caminaba en direcciones distintas y hasta claramente contradictorias con la concepción emancipadora anhelada por el *Rector – Fundador*.

La universidad nacional y el “Proyecto desarrollista liberacionista”

“La Universidad Nacional entiende que su misión y vocación histórica consiste en promover la transformación social. El inscribir la Universidad Nacional en el marco de una sociedad subdesarrollada y delimitar su papel en el seno de esta sociedad, significan definir la orientación de su quehacer en cuanto a qué intereses sociales concretos la Universidad va a servir y qué modelo de organización de la sociedad ella va a reproducir o generar.”

Universidad Nacional. Estatuto Orgánico 1976⁵

Un primer elemento que debe considerarse a la hora de tratar de comprender el devenir de la “Universidad Necesaria”, tanto en el plano general latinoamericano como el particular costarricense, es que la noción surge en el contexto de la “época del desarrollismo” en la región. Es un tiempo donde se privilegia la intervención estatal



frente al mercado para impulsar “el desarrollo”. Es la era de la planificación estatal, del pensamiento cepalino, de los procesos inducidos de industrialización tales como el Mercado Común Centroamericano, etc. Un período de unas pocas décadas de respiro nacionalista antes de que la región fuera arrasada por el capital transnacional en lo económico y el neoliberalismo en lo ideológico. Un proyecto desarrollista que expresaba los intereses de una facción de una burguesía nacional modernizante que, de manera distinta a lo que había sido la facción oligárquica tradicional asentada en el modelo primario – exportador sobre la base de la subsunción ideal del trabajo al capital, apostaba por el desarrollo del mercado interno sobre la base de un proceso de industrialización construido bajo el fundamento de la subsunción real del trabajo al capital. Pero el respiro nacionalista del proyecto desarrollista fue corto, y de ahí también muy breve la corriente emancipadora de la que la Universidad Nacional, en tanto “Universidad Necesaria”, debía formar parte. Un par de décadas después de su fundación, para los años ochenta y de la mano de una creciente fortaleza política de una facción burguesa transnacionalita, los intereses económicos del capital transnacional y la imposición de las tesis neoliberales comenzó a cerrar viabilidad al proyecto desarrollista nacionalista y con ello, igualmente, quitarle necesidad histórica a la propuesta ***Hacia la universidad necesaria***.

En Costa Rica, ese “nacionalismo desarrollista” tuvo su expresión político-partidaria en el Partido Liberación Nacional⁶ y su concreción institucional con el proyecto de la “Segunda República”, de corte socialdemócrata, cuya institucionalización se inicia con la Constitución Política de 1949. Esta agrupación y movimiento político representa, al menos hasta el Gobierno de Daniel Oduber Quirós (1974 – 1978), ese intento nacionalista de una facción de una burguesía nacional modernizante que hace del Estado su principal medio para el logro de un desarrollo auto centrado. Siendo Benjamín Núñez Vargas uno de los más influyentes ideólogos liberacionistas.⁷

Desde esta perspectiva se hace necesario preguntarse, entonces, y en términos históricos, ¿qué papel liberador tiene o debería tener la educación estatal en un país de un capitalismo periférico y dependiente? En particular y en referencia a los países latinoamericanos, ¿qué tarea emancipadora podría y debería tener la universidad pública frente a las condiciones de atraso, pobreza, subdesarrollo, discriminación y explotación que viven las grandes mayorías de nuestras gentes? Estas son preguntas que refieren al tipo de preocupaciones sociales que, a lo largo del último siglo, ha llevado a muchos a pensar y promover críticamente una transformación de *la universidad latinoamericana*. Una empresa ciertamente de propósito liberador del cual bien podría



ubicarse su origen en el famoso *Manifiesto Liminar* de los estudiantes de la Universidad de Córdoba:

“La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica (Manifiesto del 21 de junio de 1918): Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX. nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocamos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.”⁸

Una reflexión crítica que para la segunda mitad del siglo pasado tendrá en la noción de “Universidad Necesaria”, planteada por ese gran pensador brasileño que fue Darcy Ribeiro, una de sus más elaboradas manifestaciones:

“La precariedad del sistema de educación superior de la región es, según todos sabemos, el reflejo del fracaso de nuestras sociedades en acompañar los ritmos de desarrollo del mundo moderno.”

“Las universidades (latinoamericanas) podrían haber hecho mucho en la formulación de una conciencia crítica y en la creación de una fuerza de trabajo más calificada en orden a enfrentar los problemas del desarrollo. En realidad, nuestras universidades corresponden a las naciones neocoloniales que somos y al grado de atraso en que nos encontramos.”⁹

Un cuestionamiento y a la vez anhelo que ve en la *universidad latinoamericana* un agente de cambio, tan necesario como privilegiado, de la promesa, siempre reiterada pero nunca cumplida, por el proyecto liberal burgués de nación, que emerge con el derrumbe de los imperios coloniales español y portugués, de un “desarrollo” que nunca termina por llegar, que siempre, como un espejismo, está en el horizonte pero que por más que se camine hacia él no se llega a alcanzar. Un planteamiento que ve, pues, en la “Universidad Necesaria” un protagonista de primera línea para el logro de una necesaria transformación social que posibilite sacar a nuestros países del atraso, la pobreza, el subdesarrollo, la dependencia. Y es en este sentido que Benjamín Núñez Vargas recupera el planteamiento de Darcy Ribeiro a la hora de impulsar la creación de la Universidad Nacional. Esta es la perspectiva emancipadora desde donde mira Benjamín Núñez el sentido histórico de su proyecto de “Universidad Necesaria”.

Así, frente a la realidad de la promesa siempre incumplida de un futuro mejor, en la década de los años setenta del siglo pasado se vive en Costa Rica, al igual que toda



Latinoamérica, una época de gran convulsión social, donde el tema y la movilización social exigiendo una radical transformación social para superar el subdesarrollo y la dependencia obligaba a pensar y actuar desde el ejercicio poder político gubernamental ya fuera de forma represiva, como sucedió en la mayoría de los países de la región, o de forma propositiva como pasó en Costa Rica. En este país, la década de los setenta vio por primera vez que el Partido Liberación Nacional —de ideología socialdemócrata y que emerge, pues, como fuerza victoriosa de la guerra civil que viviera el país en 1948 en el contexto de la guerra fría y la necesidad de acabar con la “amenaza comunista”, pero promotor de un “proceso de desarrollista” relativamente exitoso en los años cincuenta y sesenta— ganará dos elecciones consecutivas, lo que le dio la posibilidad de gobernar de 1970 a 1974 con José Figueres Ferrer y de 1974 a 1978 con Daniel Oduber Quirós como presidentes de la República, permitiendo a “los socialdemócratas” un amplio espacio para repensar su propio “proceso de modernización”, su “proyecto desarrollista” que empezaba ya languidecer¹⁰ y pensar nuevos caminos para relanzar “el desarrollo nacional”.¹¹

Y es en este contexto de repensar como lograr el prometido bienestar, de relanzar el proceso de “modernización del país bajo banderas de justicia social” dirigido por Figueres Ferrer, donde esta otra figura relevante del Partido Liberación Nacional, el sacerdote católico Benjamín Núñez Vargas, impulsara la creación de la Universidad Nacional bajo, entonces, la forma ideológica de “Universidad Necesaria” según el planteamiento de Darcy Ribeiro¹².

Así, desde la perspectiva político-ideológica de Benjamín Núñez, la creación de la Universidad Nacional debe ser ubicada en el contexto de un “relanzamiento el proyecto liberacionista” de desarrollo nacional que él junto con otros intelectuales del Partido veían como necesario. El problema del “desarrollo nacional” y las necesarias transformaciones sociales y estatales para su consecución son, luego, una preocupación de toda la vida de Benjamín Núñez, y de ahí que por años ya viene impulsando una renovación de la propuesta de desarrollo a lo interno del Partido Liberación Nacional. Ante la pérdida de rumbo y espíritu “revolucionario” dentro de su partido ya a finales de los años sesenta, Benjamín Núñez gesta en 1968 la elaboración de una propuesta de “revolución social” que convulsionaría ideológicamente tanto a su agrupación política como a la sociedad nacional, siendo atacada de inmediato por los sectores más conservadores del país de “comunista”. Son los tiempos de una entronización de *la guerra fría* en la región ante la amenaza del triunfo de la Revolución Cubana.



La propuesta con la que este grupo de intelectuales socialdemócratas buscan reencontrar el ímpetu transformador y relanzar de un proyecto nacionalista de desarrollo fue publicada como **Patio de Agua: Manifiesto Democrático para una Revolución Social**¹³. En la presentación de este documento se lee:

“Este documento recoge el pensamiento político profundamente humanista de un grupo de costarricenses preocupados por restaurar, en las banderas de su partido, el espíritu inicial de consagración al servicio del pueblo.

Este documento lleva un mensaje revolucionario.

Se entiende como revolución “la ruptura con un sistema social que ya no garantiza el bien común y la instauración de un orden nuevo más apto para procurarlo”. La revolución debe ser un proceso acelerado, dirigido, profundo, integral e irreversible. Debe ser concebida y realizada en libertad a fin de que produzca más libertad.

Este mensaje revolucionario es una toma de conciencia, una definición ideológica y una consagración generosa.

Es un llamado a la acción audaz. El mensaje surge en el seno del Partido Liberación Nacional; va dirigido a exigir, en todos sus cuadros, incluyendo a sus más altos dirigentes, un examen de conciencia, una rectificación de conducta, un retorno a la ruta inicial y una voluntad de misión histórica. El mensaje tiene que desbordar los límites de la agrupación política, en cuyo seno es concebido; debe llegar al costarricense que, desde cualquier vertiente ideológica o partidista, busca seriamente guiar al pueblo en su lucha por su propia liberación.”

Ciertamente que el *Rector – Fundador* veía en la nueva casa de estudios superiores una privilegiada herramienta más en el proceso de sacar al país el subdesarrollo, para realizar la tan necesaria “ruptura con un sistema social que ya no garantiza el bien común y la instauración de un orden nuevo más apto para procurarlo”. Un proceso del cual el Partido Liberación Nacional era, o debía ser, el gran agente político del cambio social. Pero igualmente Benjamín Núñez ya para finales de los años sesenta está claro que el proyecto desarrollista liberacionista comenzaba a decaer. Es por ello, como una persona consecuente con sus ideas, que lanza, pues, el **Manifiesto Democrático para una Revolución Social**. Una propuesta para retomar el camino perdido que tuvo poco o ningún éxito práctico. Sin embargo, pronto, y desde la misma concepción y necesidad que el **Manifiesto Democrático**, este militante socialdemócrata enfocará sus esfuerzos a la creación de su versión de “Universidad Necesaria”: la Universidad Nacional de Costa Rica. Un esfuerzo que tampoco tendría mayor éxito práctico desde la perspectiva



de las transformaciones revolucionarias para cuyo logro fue concebida por el *Rector – Fundador*.

La forma de “Universidad Necesaria”, y esa es la tesis de la presente ponencia que es importante reiterar, en el caso de la Universidad Nacional en realidad nunca pasó de una forma de “legitimación social” y “distinción institucional” de la nueva casa de estudios superiores, ya que con los años la lógica de su funcionamiento y el carácter de su trabajo académico nunca tuvo el contenido transformador que le imputaran propagandísticamente sus gestores iniciales y dirigentes académicos posteriores. Conforme decaía el proyecto nacionalista – desarrollista frente al embate neoliberal, la realidad es que el supuesto carácter de “Universidad Necesaria” no pasó en definitiva de ser “una pose”, una “marca registrada”, con la que, debe resaltarse, muchos de los miembros iniciales de la nueva comunidad universitaria sin duda se identificaron y dieron su mejor esfuerzo para el logro del ideario planteado. Con el paso del tiempo, serán las fuerzas conservadoras las que habrían de predominar en la nueva universidad, y el carácter revolucionario – transformador de la “Universidad Necesaria” no pasará de ser con los años sino un símbolo icónico en el caso de la Universidad Nacional, una especie de tótem que, aunque marcará la identidad de la nueva comunidad universitaria, solo refiere a un pasado imaginario que en realidad nunca existió. La necesidad y el anhelo transformador quedaron reducidos en tanto institución a una autoimagen y elemento propagandístico: muy lejos de la lucha liberadora contra el subdesarrollo y dependencia de las “las naciones neocoloniales que somos y al grado de atraso en que nos encontramos”, en palabras de Darcy Ribeiro.

Al igual que el Partido Liberación Nacional, la Universidad Nacional pronto se verá, en lo económico, subsumida por la lógica del orden internacional impuesto por los intereses del capital transnacional y, en lo ideológico, sometida a las exigencias de las tesis neoliberales.

“Hacia una universidad necesaria” Nunca fue un proyecto hegemónico

“A inicios de la década de los años setenta, Costa Rica sólo contaba con la Universidad de Costa Rica y la Escuela Normal Superior en Heredia. Existía el clamor de diversos sectores sociales, en especial de los menos desfavorecidos, por ingresar a la Universidad.

Estos antecedentes de la coyuntura mundial y nacional provocaron sus efectos en la vida universitaria del país y es así cómo a inicios de los años setenta “aparecen una serie de movimientos socio-políticos vinculados a las luchas de liberación social en Cuba, en Chile con Allende y en Centroamérica, lo que origina el nacimiento de partidos políticos



de la nueva izquierda (Socialista, Movimiento Revolucionario Auténtico, Frente Popular) y movimientos de reforma no-marxista, tal como ocurre con la fundación del Partido Demócrata Cristiano y del Movimiento Patio de Agua, en el interior del Partido Liberación Nacional, cuyos líderes son mayoritariamente profesores y estudiantes universitarios.”

*Rafael A. Méndez Alfaro y José Luis Torres Rodríguez. **Los Estudios Generales en la UNED.**¹⁴*

Un segundo elemento a la hora de pensar sobre la coherencia y consistencia o no de lo hecho por la Universidad Nacional a lo largo de los últimos 45 años en relación con el planteamiento de “Universidad Necesaria”, es tener presente que en realidad la propuesta de Benjamín Núñez nunca fue hegemónica al interior de la institución. Que si bien, la imagen de “Universidad Necesaria” ha sido hasta el día de hoy usada reiteradamente como un elemento de identidad y legitimación institucional, la verdad es que al interior de la Universidad Nacional se han movido y hasta imperado otras fuerzas en función de otros intereses y concepciones sobre el quehacer universitario.

Los años setenta del siglo pasado mostraron una enorme ebullición política en el país, principalmente con la aparición de una amplia gama de movimientos y partidos políticos de izquierda. Eran tiempos en la región latinoamericana de consolidación de la Revolución Cubana, del surgimiento del guevarismo, de la vía electoral de la Unidad Popular en Chile, etc. Y frente a estos movimientos populares, eran también los años de la “Doctrina de la Seguridad Nacional” y las dictaduras militares. Por supuesto que Costa Rica no escapaba a esta confrontación social. Para la burguesía en su conjunto, pero muy especialmente para el Partido Liberación Nacional era un reto para su propia continuidad política y vigencia social. Un reto que obligaba a repensar y relanzar el proyecto desarrollista emprendido décadas atrás y al costo de una guerra civil. Liberación Nacional gobernará ahora durante dos períodos presidenciales continuos de 1970 – 1974 y 1974 – 1978.

Una de las respuestas a las demandas sociales fue un enorme esfuerzo por “democratizar” la educación universitaria. Pero esto en el sentido de ampliar cuantitativamente las posibilidades como un aumento de la cantidad de cupos para estudios universitarios ante el crecimiento de la población estudiantil que egresaba de la educación secundaria y no encontraba espacio en la única otra universidad en ese momento existente en el país, la Universidad de Costa Rica (UCR), creada en 1940 con la Ley No.362. Es así como en estos años de gobiernos liberacionista se crea la Universidad Nacional (UNA) por medio de la Ley No.5182 de 1973. Ahora bien, en 1971 se había creado mediante la Ley No.4777 el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR),



pero en un principio enfocado a la formación tecnológica de lo que podría denominarse un “técnico medio” que recibía el título académico de “tecnólogo” y que no era reconocido como un “ingeniero” por los colegios profesionales respectivos. Una década después, en los años ochenta, se inicia una lucha encabezada por los estudiantes para otorgarle al ITCR el carácter de “universidad”, se promulga un estatuto orgánico que reivindica la condición de “autonomía universitaria” y la nueva “comunidad universitaria” elige por primera vez de forma democrática el rector de la institución. Con los años este carácter universitario se consolida y para el 2010 pasó a llamarse Tecnológico de Costa Rica (TEC). En 1977 y mediante la Ley No. 6044 se funda la Universidad Estatal a Distancia (UNED).¹⁵

Ahora bien, para cada uno de estos emprendimientos se hace necesario preguntarse el por qué y el para qué de la institución. Se trata de la creación de tres nuevas universidades estatales en un corto plazo y bajo gobiernos liberacionistas. Ciertamente cabe, por un lado, cuestionarse la singularidad o no de la propuesta de Benjamín Núñez con respecto a la Universidad Nacional y si la misma permea cualitativamente de alguna forma los procesos que dieron lugar al Instituto Tecnológico y a la Universidad Estatal a Distancia. Cuantitativamente es muy evidente la presión por ampliar la oferta de estudios universitarios. Sin embargo, cualitativamente, ¿qué existe o no de una crítica a lo que ha sido la Universidad de Costa Rica de cara al “desarrollo del país”. Más aún, debe tenerse presente que en esos mismos años ya la Universidad de Costa Rica ha vivido su propia “revolución interna” con la celebración de su III Congreso Universitario que tiene lugar entre 1973 y 1974. El sociólogo y académico de la Universidad de Costa Rica recupera de la siguiente manera este proceso de cambio vivido:

“En cuanto a los principios, propósitos y funciones, el Estatuto de marzo de 1974, recoge literalmente la resolución correspondiente del Congreso y de este entresacamos los siguientes párrafos:

El propósito de la Universidad de Costa Rica es obtener las transformaciones que la sociedad necesita para el logro del bien común, mediante una política dirigida a la consecución de una verdadera justicia social, del desarrollo integral, de la libertad plena y de la total independencia de nuestro pueblo.

Para este propósito, la Universidad estimulará la formación de una conciencia creativa, crítica y objetiva en los miembros de la comunidad costarricense, que permita a los sectores populares participar eficazmente en los diversos procesos de la actividad nacional.



El propósito general y los objetivos inmediatos de la Universidad de Costa Rica demandan de ella la búsqueda constante, inagotable y libre, de la verdad, la eficacia y la belleza.”¹⁶

La Universidad de Costa Rica daba, al menos de manera formal, un viraje a la izquierda. Un elemento más de la enorme ebullición política que se vivía en el país y presionaba directamente al Partido Liberación Nacional en el poder. Un elemento más del contexto socio político de la propuesta de ***Hacia la universidad necesaria***.

No obstante, en toda esta ebullición social, debe tenerse presente que de igual forma que había presiones populares de izquierda, también se presentada fuerzas e intereses conservadores que reaccionaban. Una situación de confrontación donde la lucha por la hegemonía político-ideológica se torna difícil. Siendo ahora claro que Benjamín Núñez sin lugar a duda ejercía un fuerte liderazgo, pero estaba muy lejos de lograr una imposición hegemónica de su propuesta universitaria tanto al interior de las filas liberacionistas y menos en los sectores más conservadores opuestos al PLN.

Una muy buena ilustración de esta situación es el siguiente relato del profesor Oscar Aguilar Bulgarelli, quien habla sobre las luchas político-ideológicas que se daban en el seno de la nueva comunidad universitaria desde los primeros momentos:

“Pero no todo fue miel sobre hojuelas; entre el especial carácter del Rector, el círculo de profesores nacionales y extranjeros marxistas, socialistas y extremistas que lo rodearon, y el planteamiento conocido como “La Universidad Necesaria”, hicieron que muy pronto la misma confrontación que se vivía en la Universidad de Costa Rica se produjera en la Universidad Nacional y, tal vez, más radicalizada. El proyecto “Hacia la Universidad Necesaria” fue satanizado por muchos de nosotros, ya que alrededor de él giró el dominio que ejerció el padre Núñez, el profesor uruguayo Hugo Fernández, de izquierda beligerante, y que había huido de Uruguay por la represión militar. Fernández era el ideólogo del proyecto y el protector de todos los profesores suramericanos que llegaron a la Universidad Nacional huyendo de las dictaduras militares que, en esa década, se impusieron en Chile, Argentina y Uruguay, fundamentalmente.

La UNA también se dividió; por un lado estaban los que despectivamente nosotros llamábamos “tupas”, haciendo referencia a los guerrilleros uruguayos tupamaros ligados así con el profesor Fernández. También los llamábamos “los necesarios”, con cierto tono de burla hacia el proyecto del Rector. Creo que es justo reconocer, que en aquel momento, la pasión política y la animadversión personal, pesó más en el ánimo de muchos que el análisis serio, objetivo y académico del proyecto, que si bien no era perfecto, tenía mucho de bueno.



Pero también nosotros éramos atacados y vistos como la “caverna” universitaria. No recuerdo si nos identificaban con algún nombre, supongo que sí, pero era una realidad que la mayoría de los decanos constituíamos un frente de oposición de oposición a esas ideas. También hubo facultades como la de Ciencias Sociales, que bajo la decanatura del profesor Hugo Hernández, asumió completamente la defensa y puesta en marcha del proyecto del Rector; otras fueron conducidas dentro de la idea de un compromiso con la sociedad, pero sin connotaciones ideológicas, o actitudes de adoctrinamiento y proselitismo.”¹⁷

Se muestra, entonces, que si bien desde su creación se ha publicitado la “Universidad Necesaria” como el modelo que seguía la nueva casa de estudios superiores, al interior del quehacer universitario se daban otros emprendimientos político – académicos. Que si bien, por un lado, la dirección de la Institución ha recaído sobre todo en manos de liberacionistas, ese “liberacionismo” ha ido cambiando de naturaleza ideológica desde el “desarrollismo nacionalista” de Benjamín Núñez hasta abrazar los últimos rectores y rectoras sin tapujo las tesis neoliberales. Y también, por otra parte, debe tenerse presente que desde su inicio a lo interno de la nueva Universidad Nacional fuerzas conservadoras siempre estuvieron presentes y muy beligerantes.

Con el paso del tiempo y de manera muy rápida, la influencia de Benjamín Núñez Vargas declinó a lo interno de la nueva institución. En 1977 llega a la rectoría Alfio Piva Mesén, de trayectoria liberacionista y quien al momento dirigía la Escuela de Medicina Veterinaria, y quien junto con otros liberacionistas —el caso de Óscar Arias Sánchez, Rosemary Karpinsky Dodero, Francisco Antonio Pacheco Fernández, o Roberto Murillo Zamora —fue miembro de la Comisión Ad Hoc encargada de la creación de la Universidad Nacional. Y seguirían al doctor Alfio Piva otros rectores y rectoras liberacionistas, pero al igual que pasaba, pues, con el Partido Liberación Nacional a nivel nacional, cada vez se alejaban más del ideario del proyecto desarrollista nacionalista. Cada vez más de manera particular el proyecto de “Universidad Necesaria” quedaba relegado a una especie de pasado místico conforme las tesis y exigencias neoliberales ganaban terreno.

Será en el segundo período en la rectoría de Rose Marie Ruiz Bravo (1992 – 1995), igualmente de trayectoria liberacionista, que se promulga el tercer estatuto, el Estatuto Orgánico de 1993¹⁸ y con éste queda formalmente relegada al pasado la propuesta organizativa y funcional impulsada por Benjamín Núñez y que se plasmaban en los dos estatutos previos de 1975 y 1976, La Rectora Ruiz Bravo es, como sus antecesores,



debe resaltarse, de tradición y militancia liberacionista, pero ya para ese momento está ideológicamente muy alejada del pensamiento de Benjamín Núñez. Durante sus años en la Rectoría, se sigue con la costumbre de citar el pensamiento de Núñez como expresión del “espíritu” que supuestamente mueve a la Universidad Nacional, así el epígrafe del nuevo Estatuto Orgánico de 1993 es una cita de ***Hacia una universidad necesaria***:

“La Universidad no es una entelequia despersonalizada. Tiene la naturaleza de un organismo vivo, cuyas células son seres humanos, comprometidos, como miembros de la humanidad entera, a servir la evolución creativa del universo.”¹⁹

Pero, y más allá del discurso legitimador, la lógica institucional cada vez más responderá a las exigencias del mercado capitalista, en la forma ideológica del neoliberalismo, donde debe imperar la lógica de una “rentabilidad económica”: la educación como negocio. Lo contrario a la intencionalidad política pregonada por Núñez Vargas en el contexto de un proyecto nacional desarrollista. Así, por ejemplo, cada vez el quehacer de universitario se ira restringiendo a la docencia, esto es la mera formación de profesionales en función de “la demanda laboral” de mercado capitalista, en un creciente menoscabo de lo poco que se hace en la investigación y la extensión²⁰. Una tendencia contraria a la visión de Núñez que desde un inicio vio en la investigación científica una de las herramientas indispensables para la liberación nacional, para romper con el subdesarrollo y la dependencia. En la propuesta de ***Hacia una universidad necesaria***, la investigación científica tiene un lugar privilegiado y la estructura organizativa y dinámica funcional universitaria respondía a esa importancia:

“4. Coordinación de los Programas de Investigación Cada Facultad o Centro de la Universidad Nacional tendrá una unidad coordinadora de investigaciones, que estará dirigida por un coordinador de investigación, nombrado por el Decano en consulta con el Consejo Directivo de la Facultad o Centro. Cada Unidad Coordinadora contará con su respectivo equipo permanente de investigadores.”²¹

Una propuesta que es recogida en los dos primeros estatutos orgánicos:

“Artículo 203.-

Las Unidades Coordinadoras de Investigación, con rango de Unidades Académicas, son núcleos que organizan, orientan e impulsan todos los aspectos relativos a la investigación en cada Centro, facultado Sección Regional. Estarán integradas por el Director de la Unidad Coordinadora, el Coordinador de Investigación de cada una de las Unidades Académicas que formen el Centro, Facultad o Sección Regional, y el personal



propio de la Unidad Coordinadora. Sus funciones y organización se regirán por lo reglamentos específicos aprobados por el Consejo Central de Investigación.”²²

“Artículo 90

Todo profesor de la Universidad Nacional es un investigador. Su acción se realiza como consagración primaria en el quehacer indisoluble de la docencia y la investigación, y los resultados de esa acción deberán traducirse en su contribución al progreso de las ciencias, de las artes y las letras y a la formación integral de sus estudiantes.”

Pero esta organización institucional que favorecía la existencia de espacios colectivos de trabajo en función de intereses académicos comunes será considerada ahora, para los años noventa del siglo pasado, como económicamente “muy caro” como “no rentable”. Es así como un principio esencial de una política académica que recupera la investigación como central en la vida universitaria en donde “todo académico debe ser un investigador”, no solo desaparece, sino que se revierte en función de privilegiar la docencia: ahora todo académico debe ser un docente.

Cada vez más, la lógica de funcionamiento, el para qué de la Universidad Nacional se va alejando de la intencionalidad manifiesta en el proyecto de “Universidad Necesaria”, para acercarse a la racionalidad que se desprende de los intereses del capital transnacional y que básicamente se manifiestan en las tesis neoliberales como demandas del mercado laboral privado: la Universidad Nacional trabaja para brindar los profesionales que el mercado que el capital laboral requiere. Atrás va quedando la necesidad de una labor universitaria no pensada en solamente brindar la formación y capacitación de un mercado laboral existente sino, también, en función de proyecto desarrollista centrado en una intervención estatal que también requiere profesionales: el caso del Instituto Costarricense de Electricidad es un excelente ejemplo de esto último²³. Una intervención estatal, con sus profesionales, con la explícita intención de no reproducir las condiciones del subdesarrollo, sino, por el contrario, la intención de crear condiciones y fuerzas emancipadoras:

“Pero también comprometen a la universidad que concentra los mayores recursos públicos invertidos en investigación y formación profesional y científica. Tales recursos deben ser puestos al servicio de la investigación de los grandes problemas nacionales y de la formulación de alternativas técnicas para su solución. Corresponderá, desde luego, a las instancias políticas, partidos e instituciones estatales decidir su adopción o rechazo.



Esos recursos permitirán a la universidad asumir la formación personal profesional y la capacitación de técnicos de acuerdo a las necesidades del desarrollo económico y de la integración social. Así contribuirá al desarrollo científico indispensable y a la producción de una tecnología nacional que permita al país liberarse de la dependencia tecnológica.

Esa contribución al desarrollo nacional constituye la obligación social que la universidad no debe aplazar, pues es su deber ineludible ante el país ya que las universidades son mantenidas por el presupuesto nacional. La universidad debe legitimarse ante la nación y el pueblo que la financia, poniendo al servicio de ambos sus recursos técnicos, profesionales y científicos, tan indispensables al esfuerzo de superación del subdesarrollo y al establecimiento de una sociedad más próspera, más justa y más libre.”²⁴

La estructura organizativa y funcional es pensada ahora, bajo tesis neoliberales, más en función de criterios de rentabilidad económica para el gran capital que de pertinencia académica para proyecto nacionalista de desarrollo. La Universidad de Benjamín Núñez es vista “en términos prácticos” como “muy cara” y ahora se privilegia una rentabilidad económica: bajar el costo para el Estado en formar los profesionales que el capital transnacional requiere. Así, por ejemplo, los espacios académicos de trabajo colectivo como lo eran las unidades coordinadoras de investigación van a desaparecer en el nuevo estatuto el Estatuto Orgánico de 1993. En vez de consejos de facultad con la participación de representantes de todas y cada una de las unidades académicas de una facultad, se crea la figura de “El Vicedecanato”. Ahora una sola persona hará las funciones de “formulación, ejecución y evaluaciones de los planes y programas de la Facultad o Centro”²⁵. Se trata de bajar todo costo “innecesario” en función de privilegiar una actividad docente reproductora del *estatus quo*, en detrimento de la necesaria investigación científica y extensión universitaria como “...agente de cambio para contribuir a generar, junto con otras fuerzas sociales, un nuevo tipo de organización social.”

Una reforma universitaria de tesitura neoliberal

“El término Consenso de Washington fue acuñado en 1989 por el economista John Williamson. Su objetivo era describir un conjunto de diez fórmulas relativamente específicas, el cual consideró que constituía el paquete de reformas “estándar” para los países en desarrollo azotados por la crisis, según las instituciones bajo la órbita de Washington D. C. como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial y el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos. Las fórmulas abarcaban políticas que propugnaban la estabilización macroeconómica, la liberalización económica con



respecto tanto al comercio como a la inversión, la reducción del Estado, y la expansión de las fuerzas del mercado dentro de la economía interna.

Posteriormente a la aceptación de la frase de Williamson, y a pesar de su enfática oposición, el término de "Consenso de Washington" ha llegado a ser considerablemente usado, en un amplio sentido, para referirse a una orientación más genérica hacia un enfoque descrito normalmente de una manera peyorativa, como fundamentalismo de mercado o neoliberalismo."

WIKIPEDIA. "Consenso de Washington".²⁶

Un tercer elemento que muestra como la Universidad Nacional se ha ido alejando de la concepción de "Universidad Necesaria", subyace a lógica de la Reforma Académica de 1998. Una reforma que emprendió la Universidad Nacional y que resultó en un fracaso académico con un enorme costo institucional, pero que expresa con toda claridad como la Universidad Nacional —mucho más que lo que pasaba en las otras universidades públicas y, por supuesto, lo contrario a lo esperable en relación con la "Universidad Necesaria" —, se plegaba a las tesis y exigencias neoliberales. Una reforma académica y administrativa con una serie de elementos como la trimestralización de los cursos supuestamente para reducir el tiempo de duración para graduar a un estudiante, la "verticalización" de los Estudios Generales supuestamente para un ingreso del estudiante más directo a la carrera seleccionada y una mayor velocidad de avance en la misma, adecuación de "el quehacer docente a las nuevas demandas de la sociedad", "racionalización de los recursos institucionales", etc., etc.

Ahora bien, "las nuevas demandas de la sociedad" y la "racionalización de los recursos institucionales" son, en realidad, las exigencias de las tesis neoliberales.

Para principios de los años ochenta del siglo pasado inicia la era neoliberal. Una época que nace con el denominado "Consenso de Washington" y la imposición que se les hace a países neocoloniales como Costa Rica de hacer reformas estructurales en función de los intereses de una apertura nacional al capital transnacional bajo la cobertura ideológica de las tesis neoliberales. Una imposición que cobró una enorme fuerza dado el contexto de guerra que se vivía en Centroamérica. Una imposición que tuvo en el "Programa de Ajuste Estructural (PAE)" su principal instrumento para obligar al país a los requerimientos del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. En Costa Rica, el PAE I se firma en 1985 durante la administración liberacionista del Presidente Luis Alberto Monge (1982 – 1986). El PAE II se firma en la primera administración del también liberacionista Presidente Oscar Arias Sánchez (1986 – 1990). Y se tiene un



PAE III, que si bien fue enviado para su aprobación en la Asamblea Legislativa por el gobierno socialcristiano del Presidente Rafael Angel Calderón Fournier (1990 – 1994), es aprobado de forma consensuada en 1995 en la administración liberacionista de José María Figueres Olsen (1994 – 1998). Se trata de un plegarse del país a las tesis neoliberales, donde hay un amplio consenso burgués. El proyecto nacional desarrollista tuvo en la administración liberacionista de Daniel Oduber Quirós (1974 – 1978) su última expresión gubernamental. Mientras que las tesis neoliberales terminarán de imponerse también en un gobierno liberacionista con la ratificación del Tratado de Libre Comercio entre República Dominicana, Centroamérica y Estados Unidos de América en 2007, en la segunda administración de Oscar Arias Sánchez (2006 – 2010). Y es en este contexto de transformación estructural en función de ajustarse a las exigencias neoliberales que tiene lugar la reforma académica y administrativa que emprende para finales de los años noventa del siglo pasado la Universidad Nacional.

A partir del Estatuto de 1993 se tiene, pues, que se consolida una racionalidad instrumental basada fundamentalmente en criterios de racionalidad económica y pertinencia con el mercado capitalista. Un contraste radical con la intencionalidad política que debía regir según la propuesta de “Universidad Necesaria”. Este proceso de trasmutación de la planificación al mercado como racionalidad del quehacer académico se refleja en esta recuperación de “la evolución del Universidad Nacional” que hace Ángel Ruiz:

“La evolución de la UNA se puede dividir esencialmente en dos etapas institucionales: la primera sería la que corresponde a la creación (ley 5182 del 12 de febrero de 1973) y expansión de la universidad hasta bien entrados los años 80. Una segunda etapa es la que se inicia con reformas administrativas y académicas que se empiezan a dar a finales de los años 80 y en la década de los años 90. Podría decirse que esta segunda etapa institucional coincide en mucha longitud con la rectoría de Rose Marie Ruiz, y posteriormente, de Jorge Mora. A partir del año 2000, año en que asumió Sonia Marta Mora la rectoría de la UNA, se debería anticipar una nueva etapa, después de los largos, casi interminables, procesos de reforma interna de esta institución; pero es muy pronto para establecerlo así.

El modelo institucional dominante seguido por la Universidad Nacional, puede aceptarse, estuvo más influido que en otras universidades por los esquemas desarrollistas y populistas clásicos de ese contexto histórico. Por un lado, se adoptó el modelo que favorecía un peso extraordinario en la toma de decisiones por parte de los trabajadores administrativos y los estudiantes, en la dirección de lo que se suele llamar la cogestión: el “cogobierno universitario”. De la misma manera, las carreras se orientaron a producir



profesionales para llenar los espacios de las instituciones estatales y del Gobierno Central. Ya a finales de la década de los 80, la presión del cambio de modelo económico y el nuevo contexto político e ideológico internacional y, probablemente, por haber vivido con mayor intensidad las debilidades (y consecuencias) del modelo “latinoamericano” de universidad, la UNA avanzó a cambios administrativos y académicos profundos más pronto que las otras universidades estatales del país. Esta universidad ha vivido una década de reformas internas, que la han conducido a una estructura administrativa menos compleja y más ágil, mayores posibilidades de contacto interinstitucional, a la priorización de 5 grandes áreas, 4 ejes estratégicos y una modificación sustancial de su oferta académica. Las fases últimas propiamente académicas se dieron en 2 etapas en 1997 y 1998: la primera especialmente de autoevaluación y la segunda de transformación. Siendo Vicerrectora Académica de la UNA, Sonia Marta Mora, resumía este último proceso así:

“La primera etapa de la Reforma que se ejecutó en 1997 incorporó una primera fase de autoevaluación de carreras, proyectos y programas, así como de procesos administrativos y paraacadémicos y permitió el análisis integral de las unidades básicas del quehacer institucional. Este esfuerzo estuvo seguido de la evaluación de cada unidad académica y posteriormente, de la discusión de estos resultados por parte de una comisión de pares institucionales, ciento cincuenta académicos desatacados escogidos libremente por cada unidad académica y designados por el Consejo Académico (CONSACA) de la institución. Finalmente, previo acuerdo del Consejo Universitario, se designan los pares externos, científicos y profesionales de alto nivel provenientes del sector público y privado, del entorno nacional, regional e internacional. Estos pares, que representan a América Latina, estados Unidos y Europa, se organizan por áreas temáticas para realizar su evaluación. Todo este rico proceso de 1997 estuvo acompañado por el Foro, y constituye la base para la puesta en ejecución de la etapa II de la reforma Académica, la de Transformación Institucional, labor eje del año 1998”.

Los resultados de esta reforma, que ha debido consumir muchos esfuerzos de su comunidad y esto se ha reflejado en su quehacer (no se puede rendir académicamente de la misma manera en medio de la tensión que supone una reforma así), apenas están por verse al entrar el nuevo siglo. Pero, a pesar de sus posibles debilidades, debería reconocerse como el esfuerzo nacional más sistemático y serio en los últimos años por reformar una institución de educación superior compleja (académica, social y políticamente) y buscar recolocarla de cara a los retos del nuevo escenario.²⁷

La reforma emprendida por la Universidad Nacional fracasó y hubo que volver sobre los propios pasos, pero a un costo institucional enorme. Sin embargo, ciertamente caló y se



profundizó una tendencia a ver en la Universidad un negocio: “carreras autofinanciadas”, venta de servicios, comisiones por medio de la Fundación para el Desarrollo Académico de la Universidad Nacional (FUNDAUNA). Pero ciertamente debe recuperarse la valoración que hace Ángel Ruiz de la Reforma de 1998:

“... el esfuerzo nacional más sistemático y serio en los últimos años por reformar una institución de educación superior compleja (académica, social y políticamente) y buscar reubicarla de cara a los retos del nuevo escenario.”

Pero sin lugar a duda se trata del esfuerzo más sistemático y serio de reformar una universidad pública en función de las tesis neoliberales. Una negación absoluta de la “Universidad Necesaria” de Benjamín Núñez Vargas. La propuesta de racionalidad hecha por Benjamín Núñez corresponde a lo que Ángel Ruiz denomina “el modelo “latinoamericano” de universidad”, donde predominarían “los esquemas desarrollistas y populistas”. Los cambios que se impulsarán de los años noventa a la actualidad corresponden a la imposición neoliberal donde, en particular, el quehacer universitario debe responder y corresponder a las exigencias del mercado. Un mercado dominado por el capital transnacional.

A manera de conclusión: La una y las otras universidades públicas

“En febrero del año pasado los integrantes de la Comisión Ad-hoc, establecida por la Ley No.5182 del 15 de febrero de 1973, iniciamos la fecunda tarea de construir una Universidad nueva en Costa Rica. En el tiempo transcurrida desde entonces hemos ido sentando las bases de una institución de educación superior que el país está necesitando. En esta tarea hemos tenido la preocupación, no tanto de concebir y construir simplemente una Universidad más, sino de darle a Costa Rica una Universidad necesaria que, contrayendo un compromiso efectivo con su realidad nacional, pueda servirle para cumplir un destino histórico con prosperidad, justicia y libertad.”

*Benjamín Núñez Vargas. **Hacia la universidad necesaria**²⁸*

Hoy, 45 años después de su creación, la Universidad Nacional sigue auto identificándose como la “Universidad Necesaria”, pero en un contexto universitario nacional muy distinto. Hoy, junto con la UNA el país cuenta con otras cuatro universidades públicas. Y a la par de estas cinco universidades estatales, ofrecen la venta de sus servicios trabajando legalmente en el país 54 universidades privadas; la primera de ellas es la Universidad Autónoma de Centroamérica (UACA) fundada en 1976. Esto sin contar con otras opciones como la Universidad EARTH o el INCAE Business School. Estas universidades privadas responden a la lógica de la educación como negocio en el contexto de la apertura neoliberal que vive el país. Universidades



que en lo básico y esencial reducen su oferta a la formación de profesionales según las demandas del mercado laboral imperante. Un quehacer muy lejano a cualquier pretensión de transformación de la situación de subdesarrollo y dependencia.

Sin embargo, cuando se estudia el devenir de la Universidad Nacional poco o nada se encuentra que justifique el permanente y reiterado uso de la noción de “Universidad Necesaria”. Peor aún, la Reforma de 1998 lo único que hizo la Universidad Nacional fue asumir en definitiva los mismos criterios de “racionalidad” y de “rentabilidad” bajo los cuales funcional las universidades privadas. Una lógica histórica denunciada por Benjamín Núñez como fundamento para su propuesta transformadora:

“En Latinoamérica, durante la mayor parte de la evolución histórica, la universidad ha operado básicamente como reproductora de la sociedad y de aquella cultura que la instituyeron, es decir, la de las clases y sectores que dirigieron el desarrollo de esa área del mundo, periférica a los polos centrales de expansión del sistema productivo y de dominio del mercado internacional. Esto se verificó tanto en la forma directamente elitista y restrictiva del periodo colonial, como en las formas de selectividad clasista propias de los periodos de modernización, relativa, de las sociedades latinoamericanas, en la que estas se desarrollan parcialmente, pues no transforman su tipo estructural y en consecuencia, siguen excluyendo a las mayorías nacionales de los beneficios proporcionales del desarrollo alcanzado.”²⁹

En otras palabras, la Reforma de 1998 es la consumación del proceso de renegación de la propuesta de **Hacia la universidad necesaria**. Un “intenso” proceso de neoliberalización de la Universidad Nacional que no encontramos en las otras universidades públicas. Así, cuando se contrasta a la UNA con lo que han venido haciendo las otras universidades públicas, comienza a dibujarse la paradoja que las otras universidades estatales en realidad han sido mucho más consecuentes con muchos elementos de la noción de “Universidad Necesaria” que la misma Universidad Nacional.

Hoy, 45 años después de su creación, cabe cuestionarse críticamente que ha hecho esta institución para hacerse acreedora al calificativo de “Universidad Necesaria”. Y la respuesta es que nada diferente a lo hecho por las otras universidades públicas y, lamentable como cuestionablemente, pareciera que menos. Más allá de una ampliación cuantitativa de cupos para estudiantes en ámbitos académicos ya ofrecidos por otras universidades públicas —por ejemplo, carreras tales como sociología, biología o agronomía— y una oferta nueva en espacios anteriormente no cubiertos —el caso de medicina veterinaria, por ejemplo—, la Universidad Nacional no ha aportado nada



significativamente distinto a lo hecho por las otras universidades públicas frente a los grandes retos de la superación del subdesarrollo y la dependencia del país. Peor aún, su comportamiento académico ha sido mucho más complaciente con la apertura neoliberal y menos crítico frente a los retos de un “desarrollo nacional” que lo hecho por las otras universidades públicas.

Notas

1 Benjamín Núñez Vargas, *Hacia la universidad necesaria* (Costa Rica: 1974). Página 62.

Existe una segunda edición de esta obra (Benjamín Núñez Vargas, *Hacia la universidad necesaria* (Costa Rica: EUNA, 2008), que la Universidad Nacional publica en el contexto de la celebración de los 35 años de su fundación. En el prólogo a esta segunda edición, Olman Segura Bonilla, en ese momento, Rector de la UNA, afirma:

“Esta obra de un valor incalculable, recoge todo el bagaje que da pie a uno de los mayores proyectos en el nivel del país, como lo es la Universidad Nacional..., la Universidad Necesaria; en la que treinta y cinco años después, el que suscribe, como Rector, reafirma el compromiso de mantener una institución al servicios de la sociedad costarricense, sobre todo de los más pobres, brindando posibilidades de acceso a la educación superior a miles de jóvenes con sus estudios en un centro público de calidad. La Universidad Nacional ahora, como antes, continuará trabajando en acciones integrales que direcciones a la sociedad hacia planos superiores de bienestar, equidad, sostenibilidad y libertad democrática mediante paradigmas que permitan transformar y revalorar el desarrollo humano.” (Página 12).

Este es un ejemplo de la importancia y uso que la noción de “Universidad Necesaria”, como elemento identitario y legitimador, ha tenido a largo del devenir de la Universidad Nacional.

2 Benjamín Núñez Vargas (1915 - 1994), fue un sacerdote católico y sociólogo con una muy amplia y variada participación en la vida política del país, siempre ligado al Partido Liberación Nacional, habiendo ocupado distintos cargos públicos a lo largo de su vida, a la par que ejercía su profesión como profesor universitario y su ocupación como religioso. Es el gestor y primer rector de la Universidad Nacional que abre sus puertas en 1973, de ahí que se le conozca y reconozca como Rector – Fundador.

3 Benjamín Núñez Vargas, *Hacia la universidad necesaria* (Costa Rica: 1974). Página 12.



4 Benjamín Núñez Vargas, *Hacia la universidad necesaria* (Costa Rica: 1974). Página 14.

5 Universidad Nacional, Estatuto Orgánico 1976. Aprobado por la Asamblea Universitaria y publicado en el Alcance número 147 de La Gaceta No. 159 del 20 de agosto de 1976. La cita es tomada del “Preámbulo”.

6 El Partido Liberación Nacional —que surge de la fuerza triunfadora en la guerra civil de 1948: el “Ejército de Liberación Nacional”— fue fundado en 1951. Se auto identificó desde su inicio como socialdemócrata, pero la realidad es que a su interior han luchado por la dirección y uso electoral de la organización distintos intereses ideológicamente contradictorios a lo largo de los años. Para algunos autores, el proyecto desarrollista liberacionista tuvo su última expresión con el Presidente Daniel Oduber Quirós (1974 – 1978) y a partir de ahí se da un claro proceso de decadencia ideológica conforme se van imponiendo en el país las tesis neoliberales. Así, por ejemplo, Oscar Arias Sánchez, quien postulado por Liberación Nacional ejerció la presidencia de la República en dos ocasiones (1996 – 2000 y 2004 – 2010), es considerado como de los principales promotores del neoliberalismo en el país, siendo el más importante artífice de la aprobación del Tratado de Libre Comercio entre República Dominicana, Centroamérica y Estados Unidos de América en 2007.

7 Con su triunfo militar en la guerra civil de 1948, José Figueres Ferrer impone un “gobierno de transición” de 18 meses, de mayo de 1948 a noviembre de 1949, en la forma de la “Junta Fundadora de la Segunda República”. Período en el cual se daría la reorganización del aparato institucional del Estado en función de un “proyecto de modernización” para el logro del anhelado “desarrollo”, a la vez que estas transformaciones se consolidaban jurídicamente con la promulgación de una nueva constitución política. En todo este proceso histórico, Benjamín Núñez Vargas siempre estuvo presente en primera línea a la par de Figueres Ferrer, convirtiéndose de uno de los principales “ideólogos de izquierda” de esta agrupación política que se identificó a sí misma como socialdemócrata, teniendo una continua participación en la Internacional Socialista. En la guerra civil, Benjamín Núñez fue el “Capellán del Ejército de Liberación Nacional” y de seguido fue nombrado Ministro de Trabajo de la Junta Fundadora de la Segunda República. Y así sucesivamente seguirá ocupará distintos cargos públicos a largo de su vida siempre ligado al Partido Liberación Nacional.



8 Universidad Nacional de Córdoba, Campus Virtual, Centenario de la Reforma de Córdoba, Manifiesto Liminar (Argentina: Tomado de Internet el 3 de enero de 2019: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>).

9 Darcy Ribeiro, *La Universidad Necesaria* (Argentina: Editorial Galerna, 1967). Página 7.

Puede tenerse acceso a una versión digital en: <https://bit.ly/2Sa5eeg>.

Ahora bien, existe una muy amplia bibliografía sobre este tópico y puede citarse como ilustración de esta oferta el libro de Carlos Tünnermann Bernheim, *La universidad necesaria para el siglo XXI* (Managua (Nicaragua): HISPANER, 2007).

Puede tenerse acceso a una versión digital en: <https://bit.ly/2HHoayU>.

10 La vigencia del proyecto desarrollista liberacionista en realidad va a ser breve en tiempo y escaso en profundidad frente a las exigencias del capital transnacional. El proyecto como tal se inicia, pues, con el triunfo en guerra civil de 1948 y la nueva Constitución Política en 1949; y debe resaltarse que recobra todos los logros sociales de la década de los cuarenta relacionados, por ejemplo, con la promulgación del Código de Trabajo, la creación de la Caja Costarricense del Seguro Social y la fundación de la Universidad de Costa Rica. Pero ya para finales de los años sesenta hay claras señales del decaimiento de proceso desarrollista de base estatal y fuertes presiones contrarias provenientes del capital transnacional. Sin embargo, se da un impulso renovador en la década de los setenta, principalmente con el proyecto de un fuerte capitalismo de Estado impulsado en la Administración de Daniel Oduber Quirós (1974 – 1978). Pero ese impulso es frenado primero por la derrota electoral de 1978, donde entre los ganadores comienzan a enarbolarse explícitamente las tesis neoliberales y luego y a lo interno del mismo Partido Liberación Nacional, por su renuncia de hecho a un proyecto nacionalista y su adscripción a las tesis neoliberales ya desde los años ochenta. Así, por ejemplo, para la década de los años ochenta del siglo pasado y en plena guerra centroamericana —con una abierta intervención militar de los Estados Unidos contra el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) en El Salvador y el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) en Nicaragua—, el Presidente de Costa Rica Luis Alberto Monge (1982 – 1986), uno de los fundadores del Partido Liberación Nacional y el más joven miembro de la Asamblea Constituyente que redactó la Constitución Política de 1949, inicia, bajo presión directa de los Estados Unidos, la apertura (privatización) de la banca en país, cuando la nacionalización bancaria había sido uno de los pilares del proyecto de modernización impulsado por esa organización



política. Posteriormente, el proceso de neoliberalización del Partido Liberación Nacional se completará con el Presidente Oscar Arias Sánchez (1986 – 1990 y 2006 – 2010) y su lucha por imponer el Tratado de Libre Comercio entre República Dominicana, Centroamérica y Estados Unidos de América, ratificado por el país 2007. Tratado con el que se consolida la imposición neoliberal en Costa Rica.

11 Hay una importante bibliografía sobre “el proyecto liberacionista” en general y sobre la coyuntura de los años setenta en particular. Sobre este último tema, puede verse como ilustración el libro Universidad Nacional (Costa Rica). Unidad Coordinadora de Investigación y Documentación, Taller de Coyuntura (Universidad Nacional (Costa Rica)), De los empresarios políticos a los políticos empresarios: análisis de una coyuntura, 1974-1978 (Heredia: Unidad Coordinadora de Investigación y Documentación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional, 1981).

12 El planteamiento de Benjamín Núñez para la naciente Universidad Nacional es, pues, tomado directamente de Darcy Ribeiro, quien fungirá hasta como asesor directo de Núñez:

“Hace algunos días estuvo entre nosotros el pensador brasileiro Darcy Ribeiro. Su pensamiento y sus planteamientos concretos, juntos con las corrientes renovadoras que han proliferado recientemente sobre la educación superior en los países en proceso de desarrollo, nos estimularon mucho a continuar en el esfuerzo de la construcción de la Universidad Nacional como una universidad nueva, no sólo en un sentido cronológico, sino más bien en su sentido más profundo.

Aprovechando las jornadas de reflexión universitaria que hemos vivido en los últimos meses y el estudio de las fuentes del pensamiento renovador sobre la misión de la Universidad en un país en desarrollo, proponemos hoy este nuevo planteamiento para la estructuración y orientación de la Universidad Nacional que nos ha correspondido crear. Se recogen en él las ideas principales de nuestro esquema inicial, con algunos cambios o aplicaciones importantes, pues introducimos elementos de racionalidad instrumental y una clara orientación de la Universidad hacia el desarrollo autónomo y equilibrado de nuestro país.” (Benjamín Núñez Vargas, Hacia la universidad necesaria, Páginas 7 y 8).

13 Puede tenerse acceso a una versión digital de este documentos en: <https://bit.ly/3jfdiWX>.



14 Rafael A. Méndez Alfaro y José Luis Torres Rodríguez. Los Estudios Generales en la UNED: Antecedentes históricos, evolución y perspectivas (1978 – 2008) (Costa Rica: EUNED, 2009). Páginas 16 y 17.

15 Años después, la oferta de la educación universitaria estatal se vuelve a ampliar con la Universidad Técnica Nacional (UTN), creada mediante la Ley No. 8638 de 2008, siendo uno de sus principales gestores y primer rector otro liberacionista de tradición socialdemócrata: Marcelo Prieto Jiménez.

Junto a estas cinco universidades públicas, hoy se tienen funcionando legalmente en el país 54 universidades privadas; la primera de ellas es la Universidad Autónoma de Centroamérica (UACA) fundada en 1976. Esto sin contar con otras opciones de educación superior como la Universidad EARTH o el INCAE Business School.

16 Daniel Camacho Monge, “La autonomía universitaria, la vigencia del III CONGRESO UNIVERSITARIO y una obligada referencia a Rodrigo Facio”, Revista de Ciencias Sociales (Universidad de Costa Rica), número 138, 2012, 16.

17 Oscar Aguilar Bulgarelli, La UNED y sus orígenes (Costa Rica: EUNED, 2005). Páginas 6 y 7.

18 Universidad Nacional, Estatuto Orgánico 1993. Aprobado por la Asamblea Universitaria y publicado en la Gaceta No. 71 del 15 de abril de 1993 y Gaceta No. 101 del 27 de mayo de 1993.

19 Benjamín Núñez Vargas, Hacia la universidad necesaria (Costa Rica: 1974). Página 60 y 61. Pero la cita está truncada y en realidad dice:

“La Universidad no es una entelequia despersonalizada. Tiene la naturaleza de un organismo vivo, cuyas células son seres humanos, comprometidos, como miembros de la humanidad entera, a servir la evolución creativa del universo físico y social, es decir, a realizar, como dice Teilhard de Chardin, la tarea dejada por Dios al hombre de continuar su obra creadora, descubriendo científicamente las realidades del universo total y aplicado ese conocimiento para adelantar hacia su pleno esplendor el día de la “noosfera”, o sea, del reino del espíritu que librerá a “todo el hombre y a todos los hombres”.

20 Pronto imperará la lógica del negocio de vender educación universitaria, que llevará que en el país se dé una “explosión” de aparición de universidades privadas a partir de la creación Universidad Autónoma de Centro América (UACA) en 197

21 Universidad Nacional, Estatuto Orgánico 1976 (Costa Rica: EUNA, 1976). Página 79.

22 Universidad Nacional, Estatuto Orgánico 1975 (Costa Rica: 1975). Página 37.



23El proyecto de desarrollista requería una modernización eficiente y de cobertura nacional en el campo de energía y telecomunicaciones. En función de ello durante la vigencia de la “Junta Fundadora de la Segunda República” se crea en 1949 el Instituto Costarricense de Electricidad (ICE). El éxito de la empresa estatal fue total. Lo que hace que ya para finales de los años noventa del siglo pasado, el ICE estuviera en la mirada del capital transnacional y comenzaran las intenciones de la privatización de sus servicios mediante la promulgación de leyes en este sentido, las mismas, por supuesto, sustentadas ideológicamente en tesis neoliberales. Esto llevó a una gran reacción nacionalista en contra del proceso de privatización que es conocido como el “Combo del ICE”. Y si bien se pudo parar en ese momento la privatización de la empresa estatal, la entrega de sus negocios al capital transnacional se termina concretando por medio de la imposición en 2007 del Tratado de Libre Comercio entre República Dominicana, Centroamérica y Estados Unidos de América.

24 Universidad Nacional, Estatuto Orgánico 1975 (Costa Rica: 1975). Páginas 18 y 19.

25 Artículo 98 del Estatuto Orgánico 1993

26 Hemos tomado esta definición de “Consenso de Washington” de WIKIPEDIA por lo claro y útil de la misma.

Tomado de Internet: https://es.wikipedia.org/wiki/Consenso_de_Washington

27 Ángel Ruiz, La Educación Superior en Costa Rica: Tendencias y retos en un nuevo escenario histórico (Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica - Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica, 2000). Páginas 20 a 22.

28 Benjamín Núñez Vargas, Hacia la universidad necesaria, Página 7.

29 Benjamín Núñez Vargas, Hacia la universidad necesaria, Página 14.



La construcción de la identidad universitaria desde la gestión comunicacional: perspectivas en el ámbito ecuatoriano

Adriam Camacho Domínguez

Resumen

En el contexto latinoamericano, muchas universidades plantean como preocupación latente los modos en que las comunidades universitarias se reconocen y actúan de acuerdo con sus misiones, visiones o aspectos axiológicos en un escenario convulso en el que los sentidos de pertenencia y la responsabilidad social de las instituciones educativas se vuelven frágiles ante marcos administrativos, incertidumbres económicas, competencias externas y la digitalización del conocimiento. La presente ponencia, como parte del Proyecto de Investigación “Propuesta de estrategias para el fortalecimiento de la filosofía e identidad institucional” que se desarrolla en la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil, profundiza en el debate sobre este tema. La discusión tiene por objetivos analizar la construcción y representación de las expresiones de la identidad universitaria en algunas Instituciones de Educación Superior (IES) ecuatorianas desde la gestión que realizan en el ámbito comunicacional, fundamentalmente en sus páginas web y redes sociales; igualmente se evalúa el impacto que estos procesos tienen en la comunidad universitaria. La utilización de una metodología cualitativa permitió combinar el uso de datos estadísticos junto al análisis de imágenes y contenidos, sustentado en la observación científica y entrevistas. Los principales resultados han permitido identificar diferentes modelos de gestión comunicacional utilizados por las IES que en números significativos desdibujan los modos en que la identidad universitaria es entendida y aprehendida. A modo de conclusión se puede señalar que la actualización y discusión de estos temas deben profundizarse con una mirada más democrática de los actores al interior de las comunidades universitarias.

Palabras clave

Universidad; identidad; valores; gestión; comunicación.

Abstract

In the Latin American context, many universities raise as a latent concern the ways in which university communities recognize and act according to their missions, visions or axiological aspects in a convulsed setting in which the senses of belonging and the social



responsibility of institutions Educational issues become fragile in the face of administrative frameworks, economic uncertainties, external competences and the digitization of knowledge. This paper, as part of the Research Project “Proposal for strategies to strengthen institutional philosophy and identity” that takes place at the Laica University VICENTE ROCAFUERTE in Guayaquil, deepens the debate on this topic. The purpose of the discussion is to analyze the construction and representation of expressions of university identity in some Ecuadorian Higher Education Institutions (HEIs) from the management they carry out in the communication field, mainly on their web pages and social networks; The impact that these processes have on the university community is also evaluated. The use of a qualitative methodology allowed the use of statistical data to be combined with the analysis of images and content, based on scientific observation and interviews. The main results have allowed us to identify different communication management models used by HEIs that, in significant numbers, blur the ways in which the university identity is understood and apprehended. By way of conclusion, it can be pointed out that the updating and discussion of these topics should be deepened with a more democratic view of the actors within the university communities.

Key words

University; identity; values; management; communication.

Introducción

En el contexto latinoamericano, muchas universidades plantean como preocupación latente los modos en que las comunidades universitarias se reconocen y actúan de acuerdo con sus misiones, visiones o aspectos axiológicos en un escenario convulso en el que los sentidos de pertenencia y la responsabilidad social de las instituciones educativas se vuelven frágiles ante marcos administrativos, incertidumbres económicas, competencias externas y la digitalización del conocimiento.

La presente ponencia, como parte del Proyecto de Investigación “Propuesta de estrategias para el fortalecimiento de la filosofía e identidad institucional” que se desarrolla en la Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil, profundiza en el debate sobre este tema. La discusión tiene por objetivos analizar la construcción y representación de las expresiones de la identidad universitaria en algunas Instituciones de Educación Superior (IES) ecuatorianas desde la gestión que realizan en el ámbito comunicacional, fundamentalmente en sus páginas web y redes sociales;



igualmente se evalúa el impacto que estos procesos tienen en la comunidad universitaria.

Esta es una temática que tiene una gran vigencia actual ya que las universidades ecuatorianas se encuentran en un proceso de perfeccionamiento ante un nuevo escenario, tanto en temas regulatorios como de gestión, lo que exige que los asuntos de identidad y filosofía institucional requieran de discusión y análisis.

La filosofía para concebir una educación en los valores y lograr con ello la formación integral de sus alumnos es imprescindible para ahondar en la esencia de la filosofía de toda universidad con la intención de delinear lo que considera la cultura y el humanismo, esto a partir de los valores, principios e ideales que están inscritos en la misión y la visión del legado de toda alma mater. Estos procesos exigen una convergencia entre la filosofía e identidad institucional y los principios del laicismo que sirven como marco de referencia para la generación de dimensiones e indicadores conceptuales de utilidad y valides de los objetivos que se persiguen.

Para dichos análisis se toma como referente los aportes de Pablo González Casanova (2001) sobre la visión filosófica y humanista como componente de la identidad universitaria, resaltándose que tener identidad universitaria no equivale únicamente a pertenecer a una comunidad universitaria, sino que, es el resultado de todo un proceso social que involucra tener claro y sobre todo compartir los valores éticos y morales, como su historia, sus costumbres, sus símbolos, su misión y visión, el quehacer de la cotidianidad, así como la responsabilidad social que encierra el ser y actuar de la institución.

Fundamentación del problema

La actual investigación surge de un diagnóstico exploratorio basado en la observación de campo y de las necesidades de la ULVR de profundizar la filosofía e identidad a nivel institucional y en específico en cada una de sus facultades con lo cual hacer frente al proceso de perfeccionamiento y actualización en el que se encuentra la enseñanza superior ecuatoriana. Al respecto, uno de los indicadores de lo mucho que queda por avanzar es que sólo un grupo reducido de universidades ecuatorianas ha logrado poner en uso espacios de interés cultural o histórico en el que promueven su devenir educacional, institucional y de trascendencia social.

Desde el punto de vista legal se alinea con lo estipulado por la LOES en:



Art. 124.- Formación en valores y derechos.- Es responsabilidad de las instituciones del Sistema de Educación Superior proporcionar a quienes egresen de cualesquiera de las carreras o programas, el conocimiento efectivo de sus deberes y derechos ciudadanos y de la realidad socioeconómica, cultural y ecológica del país: el dominio de un idioma extranjero y el manejo efectivo de herramientas informáticas.

Art. 160.- Fines de las Universidades y Escuelas Politécnicas.- Corresponde a las universidades y escuelas politécnicas producir propuestas y planteamientos para buscar la solución de los problemas del país: propiciar el diálogo entre las culturas nacionales y de éstas con la cultura universal: la difusión y el fortalecimiento de sus valores en la sociedad ecuatoriana: la formación profesional, técnica y científica de sus estudiantes, profesores o profesoras e investigadores o investigadoras. Contribuyendo al logro de una sociedad más justa, equitativa y solidaria, en colaboración con los organismos del Estado y la sociedad.

En relación a la Constitución Política de la República del Ecuador (2008) se trabajará tomando en cuenta su Sección cuarta Cultura y Ciencia, en específico en:

Art. 21.- Las personas tienen derecho a construir y mantener su propia identidad cultural, a decidir sobre su pertenencia a una o varias comunidades culturales y a expresar dichas elecciones; a la libertad estética; a conocer la memoria histórica de sus culturas y a acceder a su patrimonio cultural; a difundir sus propias expresiones culturales y tener acceso a expresiones culturales diversas.

En este sentido, toda universidad en sus percepciones de la identidad desarrolla un ejercicio de autorreflexión, a través del cual los individuos ponderan sus capacidades y potencialidades, como parte de un autoconocimiento como miembro de un grupo o comunidad universitaria resaltando una perspectiva sociológica y antropológica desde la dimensión colectiva de la identidad. (Mercado Maldonado, Asael, & Hernández Oliva, Alejandrina V, 2010)

Sin embargo, el hecho de que los individuos experimenten que son diferentes a los otros no implica necesariamente que se identifiquen plenamente con el grupo al que pertenecen; pues, como plantean los psicólogos sociales Perrault y Bourhis, es preciso hacer la distinción entre grado y calidad de la identificación. El grado se refiere a la fuerza con que se experimenta la diferencia con otros grupos; en cambio, la calidad de la identificación equivale a la atracción que siente el individuo hacia el propio grupo. (Morales, 1999: 82).

Esto implica que hay dos niveles de identidad que se manifiestan en los entornos universitarios, el que tiene que ver con la mera adscripción a una comunidad



universitaria y el que supone conocer y compartir los contenidos socialmente aceptados por el grupo; es decir, estar conscientes de los rasgos que los hacen comunes y forman el "nosotros".

El logro de estas dimensiones en la percepción de los miembros de una comunidad educativa es complejo ya que intervienen diversos factores que ponen en crisis a la identidad universitaria en el contexto ecuatoriano, tomando como ejemplo la pérdida de orientación vocacional, la pérdida de valores en los jóvenes, la inestabilidad emocional, las deficiencias en el manejo comunicacional e imagen corporativa o la dependencia curricular de la colonización del saber. Es muy difícil que los sujetos de una comunidad universitaria puedan compartir los principios o valores institucionales pues se requiere que los conozcan y, sobre todo, que coincidan con ellos, o por lo menos con la mayor parte de éstos; de tal manera que les sirvan como marcos de percepción y de interpretación de la realidad, y también como guías de sus comportamientos y prácticas. (Morales, 1999: 88).

De lo anterior, si se hace un paralelismo con lo presentado por Henry Tajfel, podemos afirmar que la identidad universitaria se integra de tres componentes: cognitivos, evaluativos y afectivos. Los cognitivos son los conocimientos que tienen los sujetos sobre el grupo al que se adscriben, los evaluativos se refieren a los juicios que los individuos emiten sobre el grupo, y los afectivos tienen que ver con los sentimientos que les provoca pertenecer a determinado grupo.

Esto se relaciona con los criterios de Habermas (1987) cuando reconoce dos fases de integración de la identidad: la simbólica en la que la homogeneidad del grupo hace posible el predominio de la identidad colectiva sobre la individual. Aquí los individuos se encuentran unidos por valores, imágenes, mitos que constituyen el marco normativo del grupo y, por ende, el elemento cohesionador. La segunda fase es la integración comunicativa, que corresponde a las sociedades modernas, en donde la marcada especialización trae consigo una diversidad de espacios sociales y culturales y una ruptura de creencias; la identidad colectiva se presenta en forma cada vez más abstracta y universal, de tal manera que las normas, imágenes y valores ya no pueden ser adquiridas por medio de la tradición, sino por medio de la interacción comunicativa. La identidad colectiva hoy sólo es posible en forma reflexiva, de modo tal que esté fundamentada en la conciencia de oportunidades generales e iguales de participación en aquellos procesos de comunicación, en los cuales tiene lugar la formación de identidad en cuanto proceso continuado de aprendizaje (Habermas, 1987: 77).



Cuando la identidad no puede construirse en la base mediante la acción diaria y la plena realización individual (estudiantes, docentes etc) sino a través de la imposición desde el poder (autoridades universitarias) se generan identidades vagas y frágiles en la adscripción del individuo al grupo por medio de la mimesis, la repetición (el eslogan), los ritos. (Paris, 1990).

Otro constituyente de la identidad universitaria, que es muy importante, se refiere a los valores. El concepto del valor expresa una relación entre los sentimientos de una persona y sus categorías cognoscitivas particulares. El sustrato más profundo de la identidad, junto con las creencias, son el conjunto de valores que hemos internalizado en nuestra experiencia diaria con el mundo en que nos relacionamos. La diferencia entre la creencia y el valor es que este último nos da una dimensión comparativa que nos orienta hacia la aceptación o rechazo de las cosas. (Cappello, 2015)

La conexión identidad-valores-memoria en los ámbitos universitarios se activa en el curso de las acciones presentes que contribuyen a mantener viva una parte de la memoria anterior, es decir, recuerdos de anteriores actos del recuerdo—. Hay muchos recursos que permiten este tipo de rescate tomando como referentes los museos universitarios, exposiciones o audiovisuales. (Cappello, 2015)

Podríamos plantearnos como hipótesis que dentro de la universidad coexisten múltiples identidades, como grupos que hay orientados a una diversa y compleja tarea social, cultural, política y económica. Sin embargo, por su estructura, sus normas, su organización y sus objetivos, son en sí una matriz identitaria que cohesiona, une e integra a sus miembros presentes y pasados, sin perder su diversidad colectiva.

Para que ello se consolide es fundamental prestar atención a la gestión comunicacional, sobre todo tomando en cuenta que existe un ámbito competitivo en la mayor parte de los países desarrollados y por tanto, las universidades tienen que competir por los estudiantes en los diferentes mercados de reclutamiento, muchas veces utilizando como capital simbólico sus logros, identidad e historia. (Comm y Labay, 1996; Landrum et al., 1998; Luque y el Barrio, 2007). En la actualidad no sólo se deben utilizar los medios tradicionales sino que la presencia activa tanto en Internet como en las redes sociales se hace imprescindible ya que su uso se ha incrementado rápidamente en predominio y popularidad en los últimos años, especialmente entre los alumnos universitarios (Pempek et al., 2009; Vrocharidou y Efthymiou, 2012). Incluso, el propio manejo de las páginas oficiales de las universidades deben apropiarse de manera amigable de todos



los recursos semiológicos y tecnológicos que reflejen las expresiones diversas de la comunidad universitaria.

Metodología

La presente investigación se realizó desde un enfoque cualitativo basado en la observación científica, el análisis del discurso y la entrevista a diferentes autoridades de un grupo de universidades seleccionadas de la región costa ecuatoriana. Como estudio de tipología comparativa, descriptiva y explicativa se privilegiaron seis universidades público y privadas que por sus características curriculares e historia sirvieron de botón de muestra de una problemática que puede identificarse en varias regiones del país.

De igual manera, fueron de utilidad los métodos teóricos de análisis-síntesis, inducción-deducción y lógico-histórico que permitieron desglosar y comprender algunas aristas del estudio desde una perspectiva crítica y de larga duración. La investigación se realizó durante el año 2018 y algunos de los indicadores que se utilizaron se centran en los recursos utilizados desde la gestión comunicacional basados en: disponibilidad de radios universitarias, manuales de identidad, redes sociales y museos universitarios.

Resultados y discusión

El primer indicador del estudio en el que hizo énfasis es en el de la utilidad de la radio universitaria, ya sea en señal abierta o digital, para potenciar los elementos identitarios y de empoderamiento de las comunidades universitarias.

Se puede advertir en este sentido que la gestión comunicacional, los programas seleccionados, la democratización de otros actores partícipes en la producción y temáticas que se presentan en las radios dificultan de alguna manera la apropiación de valores, principios o la misma historia de las universidades. La representatividad de la radio universitaria en universidades donde se estudia Periodismo o Comunicación Social sigue siendo un asunto exclusivo de dichos estudiantes, y los procedimientos para hacerlas funcionar dificultan el acceso a señales de AM y FM.

Por otra parte, se ha podido identificar que en varias universidades latinoamericanas o internacionales los manuales de identidad universitaria son alternativas que han funcionado para conectar al claustro y estudiantes con las exigencias comunicacionales, de imagen o filosofía institucional. En las universidades ecuatorianas este recurso comunicacional apenas se utiliza y se puede reconocer que en unas pocas existe pero no con una visión integral sino reducida a los aspectos de tipo imagen, marketing y publicidad. Los estudiantes de los primeros semestres, los nuevos trabajadores y



docentes que llegan a la universidad no reciben este manual que ayudaría considerablemente.

Con relación a las redes sociales, hay una tendencia generalizada a utilizar las más convencionales de twitter, Instagram y Facebook, quizás algunas que otra más. No obstante, a lo largo del año analizado, la mayoría de la información que se divulga no resalta las efemérides de la universidad, los aspectos de valores y principios o misión y visión y de la filosofía universitaria. La inclusión de diferentes actores de la comunidad universitaria a través de iniciativas, campañas, fotografías o concursos en el que son tomados en cuenta se extraña a menudo. Un caso emblemático ocurrido en este contexto fue el del cambio de logo de la ESPOLE que provocó una reacción popular en las redes sociales, tomando en cuenta los resultados y los procedimientos para llegar a ello. Incluso la resistencia de los no representados permiten identificar algunas páginas no oficiales de las universidades a donde recurre parte de la comunidad a expresarse sin censuras de problemas que observan en la realidad cotidiana y que van en contra de la identidad de la institución o sus valores fundamentales. Otro aspecto destacable resulta de los pocos seguidores que tienen las cuentas oficiales de las universidades, una buena parte de sus comunidades no las siguen.

Por último, otro aspecto fundamental como narrativa cultural y simbólica de la historia universitaria resultan los museos que de ellas emanan. En Ecuador existe una Red de Museos Universitarios pero aun así muchos de ellos responden a lógicas conservacionistas y exhibicionistas, centrados en colecciones antiguas de corte antropológico, biológico, botánico o ciencias naturales. Poder imbricar aspectos de interés de la comunidad universitaria sobre sus historias recientes en planos culturales, deportivos, arquitectónicos, educativos, sociales es fundamental para consolidar los elementos de la identidad universitaria y representa un desafío para estos recintos. Igualmente los museos no deben ser vistos como espacios antiguos, aburridos u obsoletos, sino que sus exposiciones transitorias y salas pueden acoger una agenda cultural de interés.

Conclusiones

Desde el punto de vista teórico y metodológico los estudios sobre la identidad universitaria desde la gestión comunicacional en el Ecuador aún carecen de profundidad y diversidad por lo que varias aristas demandan ser estudiadas, conectando las historias de vida, la filosofía de la educación, las expresiones del deporte y la cultura universitaria o su arquitectura.



La gestión comunicacional enfocada en fortalecer los valores, principios e historia universitaria deben involucrar en mayor medida a los verdaderos protagonistas de los procesos y guiar a las nuevas generaciones desde el sentirse orgulloso de pertenecer y hacer por su alma mater.

Los temas de presupuesto igualmente deben fortalecer la conservación, restauración o divulgación de la historia, misión y visión de las universidades ecuatorianas para que no se desarrollen manifestaciones de una crisis o falta de identidad personal o colectiva.

Bibliografía

Álvarez de Z. (1999). *Hacia un currículo integral y contextualizado*. La Habana: Edición Academia.

Aimini, R y P. Busso (2001). El discurso museológico. En: *Los Museos y las Ciencias Sociales en busca de una didáctica compartida*. Santa Fe. Bogotá: Secretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe.

Alfageme G., Begoña y Marín T., Teresa. (2006) Uso formativo de los Museos Universitarios en España. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela, Enero-Diciembre. Nº 11, pp.263-286

Alonso, J. M. (2004) *La educación en valores en la institución escolar: planeación, programación*. Plaza y Valdés.

Báxter Pérez, E. (2009, 25 de Junio). "El reto de educar en valores". *Granma*, p.2

Braslavsky, C. (1993). "Una función para la escuela: Formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional", en *Para qué sirve la escuela*, tesis-Norma, Buenos Aires,

Bauman Z. y Donskis L. (2017) *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Editorial Paidós.

Canton Mayo, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea - Universitaria

Cappello, H. M. (2015) La identidad universitaria. La construcción del concepto. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XXV* (Julio-Diciembre)

Recuperado de:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65452536003>> ISSN 1405-3543

Capriotti, P. (1999). *La imagen de la empresa. Estrategias para una comunicación integrada*. Barcelona, España. Editorial El Ateneo

Constitución Política de la República del Ecuador (2008). Disponible en: https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf



Cortes Vargas, D. (2011) Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria: El caso de la UNAM. *Perfiles educativos*, vol.33, pp.78-90. Recuperado de: <https://bit.ly/3mZ0Lcp>

Costa, J. (1987) *Imagen Global, Enciclopedia del Diseño*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.

Cortina, A. (1996). *¿Qué son los valores?*, en VV. AA., *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Comm, C.L.; Labay, D.G. (1996). Repositioning colleges using changing student quality perceptions: An exploratory analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol.7 No.4, p. 21-35.

Díaz Barriga, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-15.

Galí Boadella, M. (2006) Nuevos caminos para los Museos Universitarios. En: *Revista de la Universidad de México*, No 30, pp. 92-94

González Casanova, P. (2001) *La Universidad necesaria en el siglo XXI*. Ed. Era, México.

González S., J. (2004) *Identidad Visual Corporativa. La imagen de nuestro tiempo*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Grisolía, C. V. (2013) Problemas y retos en la construcción de los manuales de identidad visual en Latinoamérica. *Actas de Diseño*, N°15, Recuperado de: <https://bit.ly/33cfE3k>.

Guzmán-Valenzuela, Carolina, y Martínez Larraín, María. (2016). Tensiones en la construcción de identidades académicas en una universidad chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 191-206

Habermas, Jürgen (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, vol. 1, Madrid: Taurus

IVEPLAN. (1991). *Guía de Gestión Estrategia y Corporativa. Una Propuesta Metodología*. IVEPLAN. Caracas.

Jara-Chávez, H. (2010). *Cosmovisión antropocéntrica de las culturas del antiguo Ecuador. Museología, Museografía y Catálogo del Museo Antonio Santiana*. Biblioteca Básica de Quito, BBQ/37. FONSAL.

Lévi-Strauss, C. (1981) *La identidad*. Madrid: Petrel,

Ley Orgánica de Educación Superior (2014). Disponible: <https://bit.ly/339Y2oF>.

López, H. (2005). *La axiología en la pedagogía cubana. La educación como macro valor*. La Habana Editorial Pueblo y Educación.



Llovera, R. (2000). *Manual para la Comunicación Institucional. Normas Para los Procesos Comunicativos en las Organizaciones*. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas, Venezuela. Recuperado de: <https://bit.ly/30ifRQF>.

Matías, M. (2006): "*La Ciencia y la Tecnología en las Universidades cubanas en función de la formación de valores profesionales*", Universidad de Pinar del Río (Inédito)

Mercado Maldonado, A, y Hernández Oliva, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. En: *Convergencia*, 17(53), 229-251. Recuperado de: <https://bit.ly/36dr4pn>.

Morales, José Francisco (1999), "La identidad social", en *Anthropológica. Revista de Etnopsicología y Etnopsiquiatría*, España: Instituto de Antropología de Barcelona, Centro de Psicología, Sociedad Española de Antropología Aplicada.

Nucci, L. P. (2003). *La dimensión moral de la educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Paris Pombo, María Dolores (1990), *Crisis e identidades colectivas en América Latina*, México: Plaza y Valdés, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Pérez Agote, A., (1986) "La identidad colectiva: una reflexión desde la sociología", *Revista de Occidente*, no. 56, Madrid, pp. 76-90.

Ramírez, R. (2010) (Coord.). *Transformar la universidad para transformar la sociedad*, Quito: SEMPLADES.

Rowden, M. (2003) *El Arte de la Identidad*. México: Mc Graw Hill.

Such, M (2002). Marco conceptual de los museos universitarios, en BELDA, C.; MARÍN, M.T. (eds.). *Quince miradas sobre los museos*. Murcia: Universidad, Fundación Cajamurcia.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press

Tippelt y Lindeman (2002). *El Método de Proyectos*. Ministerio de Educación de San Salvador. El Salvador

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior*. París – Francia.

Vigotski, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.

World Economic Forum, (2018) *The Global Information Technology Report 2018. Innovating in the Digital Economy*, Ginebra.



Línea Temática 5.

Los fundamentos epistemológicos sobre los que se basa una universidad crítica, emancipadora, incluyente y autónoma



Extensão, afirmação de identidades e permanência indígena e quilombola na uft/miracema: Novas formas de viver a universidade.

Rosemary Negreiros de Araújo¹
Sheila Kelly Paulino Nogueira²
Maria Helena Cariaga³

Resumo

A presente apresentação discorre sobre o **Programa Extensão, Afirmação de Identidades e Permanência Indígena e Quilombola na UFT/Miracema**, desenvolvido no Câmpus de Miracema da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil, junto a estudantes indígenas e quilombolas. O referido Programa visa contribuir com a visibilização e permanência dos estudantes pertencentes aos povos originários (indígenas) e às comunidades tradicionais (quilombolas) no meio acadêmico como sujeitos de direito a partir de ações educativas e de pesquisa que tragam o debate étnico-racial como cerne de suas metodologias. Esse objetivo dialoga com o contexto de invisibilidade e preconceito que permeia os povos indígenas e comunidades tradicionais em espaços como a Universidade, gerando um quadro de evasão. Para o desenvolvimento do Programa elegemos a pesquisa-ação como premissa metodológica, desenvolvendo vivências acadêmicas e científicas entre estudantes indígenas, quilombolas e demais estudantes, professores e técnicos, por meio de ciclos de debates, cursos, oficinas e feiras. De caráter interdisciplinar, as ações estão agrupadas em três eixos temáticos: 1. Acesso e permanência de indígenas e quilombolas; 2. Territorialidades, movimentos sociais e questões ambientais; 3. Memória e Arte de povos indígenas e quilombolas. A intervenção aporta como resultados preliminares a adesão dos estudantes e servidores públicos a proposta; parcerias firmadas com outros docentes com discussão sobre a organização de um núcleo de pesquisa; cessão de uma sala pela Universidade que tem se constituído em um espaço de referência. Como desdobramento dos resultados até aqui alcançados pretendemos ampliar o debate junto a outros campi da UFT, divulgando as ações do Programa.

Palavras-chave

Extensão; Pesquisa-ação; Povos indígenas e comunidades tradicionais.

Introdução

O exercício aqui proposto é o de, a partir do Programa Política de Cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), dialogar com os desafios e implicações para uma efetiva



implementação de políticas afirmativas voltadas à educação étnico racial e a inclusão de povos indígenas e quilombolas na Universidade.

Tomando como ponto de partida a implementação da política de cotas no contexto nacional chegamos na UFT, em um esforço de articular escalas para compreender a importância do debate em tela para a democratização da educação no Brasil. O ingresso de estudantes indígenas e quilombolas nas universidades é algo recente. Na UFT, a presença desses estudantes tem sido possibilitada pelo sistema de cotas para indígenas (2005), posteriormente ampliado para quilombolas. Foi a partir das cotas que esta instituição de ensino superior passou a receber estudantes com origem e trajetórias diversificadas.

O artigo propõe-se a apresentar um diálogo entre os marcos normativos da UFT e o desenvolvimento de um projeto de extensão, intitulado **Programa Extensão, Afirmção de Identidades e Permanência Indígena e Quilombola na UFT/Miracema**, desenvolvido no Câmpus de Miracema da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil, junto a estudantes indígenas e quilombolas. O referido Programa visa contribuir com a visibilização e permanência dos estudantes pertencentes aos povos originários (indígenas) e às comunidades tradicionais (quilombolas) no meio acadêmico como sujeitos de direito a partir de ações educativas e de pesquisa que tragam o debate étnico-racial como cerne de suas metodologias.

As reflexões iniciais desenvolvidas a partir das ações em curso são aqui partilhadas em um esforço de sistematização da experiência e abertura dialógica para aprender com o vivido.

Povos indígenas e comunidades tradicionais no Tocantins e o ingresso na UFT

A definição de Povos e comunidades tradicionais foi oficializada pelo Decreto Presidencial nº 6.040/2007⁴, para designar grupos étnicos culturalmente diferenciados, que habitam territórios tradicionalmente ocupados por seus ancestrais “como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007).

No Tocantins, além dos povos indígenas Apinaje, Karaja Xambioá, Krahô, Xerente, Karaja, Javaé, Kraho Kanela, Avá Canoeiro, há ainda o povo Kanela do Tocantins e Kraho da aldeia Takaywra, estes dois últimos foram reconhecidos pela Funai, no entanto não possuem terras demarcadas. Há também outros grupos indígenas, são eles Guarany, Atikun, Pankararu e Tuxa que vieram de outros estados⁵. Os diferentes povos



indígenas, somam uma população estimada de 11.922 indivíduos, sendo 10.829 aldeados e 1.093 citadinos⁶.

De acordo com dados do Censo 2010, o Tocantins possui uma população predominantemente negra, com 72,25% da população do estado composta por pretos e pardos (IBGE, 2010).

Na zona rural do Tocantins, há um grande número de comunidades quilombolas, muitas ainda não se auto-identificaram, algumas já possuem a certificação da Fundação Cultural Palmares, poucas possuem o seu território identificado e nenhuma o território titulado. Em 2010 foi criado o “Fórum Permanente de Acompanhamento da Questão Quilombola no Estado do Tocantins”, que objetiva a negociação entre as comunidades quilombolas e o Governo, principalmente, em relação à regularização dos territórios quilombolas.

A partir de 2005, um número considerável de estudantes indígenas, deixaram o cotidiano das aldeias, permeado por um modo de vida voltado para a pesca, caça, cultivo de roças, e envolvimento nos rituais, para irem em busca do ensino superior, na Universidade Federal do Tocantins, isso se deu devido às Cotas para indígenas nesta Instituição de Ensino Superior (IES).

Estes indígenas precisam abrir mão do convívio diário com suas aldeias, na medida em que mesmo os que residem nas aldeias, passam um longo período do dia na universidade. Ao mesmo tempo em que deixam o cotidiano das aldeias trazem um arcabouço cultural para a universidade, esta nem sempre consegue compreender, enxergar ou valorizar essas práticas culturais.

Na medida em que a comunidade universitária não considera esse modo particular de viver, ver e considerar o mundo em que vivem, deixam de lado uma vivência diferenciada que vai desde a prática da confecção de artes e artesanatos, as pinturas corporais, os conhecimentos sobre a arte da pesca, a arte da caça, o cultivo e utilização das ervas medicinais, estas e outras práticas, compõem e expressam uma identidade que é particular a cada um desses povos.

Em 2004 o Conselho de Pesquisa e Estudo da UFT, através da Resolução 3 N-2004, criou o Programa Política de Cotas o qual fixa um percentual de 5% das vagas nos cursos de graduação, reservando aos indígenas o acesso ao ensino superior. Pereira (2011) aponta que de 2005 a 2009, houve um aumento geral das vagas na UFT e no Câmpus de Miracema apresentou uma evolução considerável em torno de 50% das



vagas, passando de 80, em 2004, para 120 em 2009. Foi nesse contexto que houve uma procura crescente de indígenas no ensino superior. Ainda de acordo com Pereira (2011), em 2005 eram 62 vagas e tiveram 16 aprovados, já em 2009 forma 72 vagas com aprovação de 38 alunos.

O estudioso e indígena Gersem Baniwa (2010, p. 8), reconhece que “o interesse dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de ida e marginalização” [...], a educação superior como “ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários, de suas instituições e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades”. Nesse sentido, a universidade entra como aliada na afirmação, partilhando da crença que há, a possibilidade de construir ou reforçar a autoestima coletiva dos povos originários e tradicionais, a fim de reforçar suas identidades étnico-culturais.

A UFT, em seus sete campi, é composta por uma expressiva diversidade cultural e social. O Câmpus de Miracema, conta com 66 alunos indígenas regularmente matriculados, pertencentes aos povos Xerente, Karajá, Karajá Xambioá, Javaé, Kanela, Guarani, Atikum e Pankará (a maioria de povos do Tocantins e os dois últimos do estado de Pernambuco), desse percentual, o maior número pertence ao povo Xerente, 41 Indígenas. Já os quilombolas são em número de 30, sendo oriundos das comunidades Chapada de Natividade, e uma aluna de Boi de Carro no Maranhão.

As ações afirmativas relacionadas à indígenas e quilombolas, no contexto brasileiro, geram ainda muitas discussões, o que denota ser essa uma temática ainda muito incompreendida.

Mas vale ressaltar que a iniciativa ainda que recente, é muito importante para um país onde negros e índios nunca tiveram igualdade de direito, de acesso aos bens e serviços, e acesso à educação superior. De forma que o acesso e a permanência de estudantes indígenas e quilombolas na UFT, decorre, também, da luta que essas etnias travaram pelos seus direitos, a fim de assumirem uma condução autônoma de seus destinos. No entanto, acessar o ensino superior, não significa necessariamente, chegar até o fim da jornada.

As fragilidades ainda presentes na implementação da política de cotas reverberam em desafios de múltiplas ordens no cotidiano acadêmico de discentes e docentes. Entre os efeitos gerados por tais desafios destaca-se o alto índice de evasão escolar de estudantes indígenas e quilombolas. Considerando essa realidade, na escala regional,



o contexto da reflexão é o Projeto de Extensão intitulado Extensão, Afirmação de Identidades e Permanência de Estudantes indígenas e Quilombolas na Universidade que vem sendo desenvolvido desde 2018 com previsão de encerramento em 2020.

A proposta visa implantar ações interdisciplinares, cujo objetivo é promover um espaço de interlocuções entre estudantes indígenas e quilombolas do Câmpus de Miracema (UFT), a fim de dar visibilidade à cultura, aos conhecimentos tradicionais e aos modos de vida desses dois grupos: povos indígenas e comunidades quilombolas. Em síntese, o Projeto visa contribuir com a visibilização dos estudantes pertencentes aos povos originários (indígenas) e às comunidades tradicionais (aqui representadas pelos quilombolas) no meio acadêmico como sujeitos de direito a partir de ações educativas e de pesquisa que tragam o debate étnico-racial como cerne de suas metodologias.

Embora as ações do Projeto ainda estejam em curso, à apresentação do relato do processo de sua realização tem a potência de nos permitir pensar sobre a prática, compartilhando acertos e descompassos que apontem para a ampliação da reflexão em torno de formas mais criativas e democráticas de acolher a diversidade e/ou multiculturalidade no ambiente acadêmico.

O projeto em curso: diálogos entre arte e territorialidade

Para o desenvolvimento do Projeto elegemos a pesquisa-ação como premissa metodológica. A proposta abrange momentos de vivências acadêmicas e científicas entre estudantes indígenas, quilombolas e demais estudantes, professores e técnicos, por meio da constituição de ciclos de debates, cursos, oficinas e feiras. A duração prevista da intervenção é de dois anos, com carga horária de 340 horas divididas entre ações educativas e de pesquisa.

De caráter interdisciplinar, as ações estão agrupadas em três eixos temáticos que abrigam um conjunto de ações: Acesso e permanência de indígenas e quilombolas; Territorialidades, movimentos sociais e questões ambientais; Memória e Arte de povos indígenas e quilombolas.

Entre as ações desenvolvidas, destacam-se: rodas de conversa e jornadas; oficinas de construção de roteiros e produção de vídeos; Oficina Arte e dança; Oficina de desenhos e pinturas; Feira do Escambo; Oficina de Educação Ambiental; Cartografia Social

As rodas de conversas, assim como as jornadas, são pequenos eventos realizados no período de um dia, a cada semestre, com o objetivo de acolher estudantes recém ingressos ou de refletir sobre problemas enfrentados pelos estudantes. É um momento



em que estes recebem informações sobre o contexto da universidade, a partir de seus direitos e deveres. Geralmente nas discussões são colocados os problemas que enfrentam e as possibilidades de solucioná-los. Para isso há uma tentativa de envolvimento do grupo que já está há alguns semestres, com os novatos, e ainda dos que já concluíram o curso.

Em uma Roda de Conversa realizada em 10 de abril de 2018, um egresso do curso de Serviço Social, após agradecer a organização do evento pelo reconhecimento dos desafios enfrentados pelos indígenas, pontuou sobre as dificuldades dos indígenas de se inserirem na universidade. Após observar os símbolos das etnias presentes na decoração do espaço para o evento, rememorou sobre a organização das pinturas do povo indígena Xerente, que tradicionalmente existe, e é feita a partir de uma ordem, disse ele. Em seguida mencionou que a inserção dos indígenas no ensino superior, na sua importância deve contribuir através de estudos e pesquisas que visem “minimizar” a discriminação contribuindo para que a comunidade conheça a realidade indígena. Foi enfático ao dizer que existe também a dificuldade de alguns professores em contribuir com os alunos indígenas. Por fim, convidou a comunidade universitária para os eventos da aldeia. Disse de sua felicidade pela iniciativa da universidade para receber os novos alunos e promover tal evento que contribui para mudar a perspectiva sobre o “Índio” contribuindo para desconstruir preconceitos. Segundo o mesmo, no mercado de trabalho são considerados um “povo incapacitado”, mencionou que atua como assistente social no Hospital Regional de Miracema. Enfrentamos grande dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Falou ainda que a educação indígena está se perdendo, a cultura se perde, os materiais que chegam aos indígenas que não tem familiaridade com a cultura, são inadequados, e fazem o indígena perder identidade.” (Alexandre Chapazanne)

As oficinas de construção de roteiros e produção de vídeos foram pensadas como forma de valorização e afirmação do cotidiano indígena essa atividade tem como propósito fornecer formação técnica para que estudantes indígenas e quilombolas construam roteiros de vídeos de curta duração sobre temáticas que contemplem seu cotidiano, lugares afetivos e simbólicos, a memória de velhos, a produção de artesanato e/ou alimentos pelas mulheres, rituais, curiosidades, entre outros.

A feira de escambo é uma atividade que pretende dar visibilidade ao artesanato produzido pelos povos indígenas e quilombolas. O artesanato, arte passada de geração em geração, é tomado como uma expressão da memória e da história desses povos e



comunidades. Como os eixos se articulam, essa atividade dialoga com o propósito do eixo 2, ao estimular reflexões no meio acadêmico, relacionando consumo consciente e meio ambiente e buscando provocar a interação entre diferentes grupos e incentivar o consumo saudável. O escambo é caracterizado como uma troca de objetos, mercadorias, sem que haja dinheiro envolvido, e há muito tempo foi bastante utilizado para favorecer a sobrevivência das pessoas e a construção de relações. Foi utilizado em um tempo onde não existia a consciência de propriedade privada nem o consumismo (exagero do consumo) que ocorre hoje, já que o objetivo essencial era ter o suficiente para viver e manter a individualidade e a coletividade, com bastante cuidado para não confundir individualidade com individualismo.

Outra ação do projeto são as oficinas de metodologias de leitura e elaboração de textos que consistem em verificar as dificuldades que enfrentam quanto ao quesito leitura e escrita e interpretação de textos a fim de desenvolver atividades que proporcionem o acesso a linguagem acadêmica, através da partilha de ferramentas essenciais aos trabalhos acadêmicos.

Do ponto de vista teórico-metodológico a proposta tem investido na articulação entre arte e territorialidade como norteadora das ações, o que tem propiciado uma valorização dos saberes tradicionais, propiciando um ambiente de acolhimento e visibilização das culturas indígenas e quilombolas. Nesse contexto, o projeto envolveu indígenas, não indígenas e quilombolas. De acordo com a experiência dos participantes, as oficinas proporcionaram uma aproximação com suas culturas, seus modos de vida, suscitando um resgate de lembranças da infância, e de outras fases da vida, considerando que as produções artísticas (desenhos e pinturas) tiveram como inspiração as diferentes territorialidades de cada um. Isso na opinião de algumas indígenas e quilombolas que moram distante, os desenhos e as pinturas os conecta com o lugar de onde são e estão distantes, através daquilo que expressava em sua arte: uma aldeia, um ritual, uma serra, um lugar onde se colhia caju e castanhas na infância com familiares. As cores utilizadas nas pinturas são sinônimo de como se encontram emocionalmente naquele momento, em dias alegres, as cores diversas, as flores, a alegria dos rostos de mulheres que surgem nas telas. Em dias de muita saudade, as pinturas em aquarela feitas com café, são as preferidas, expressando que nem tudo está bem, mesmo assim a arte flui e ajuda a lidarem com a saudade e a tristeza.

Outro aspecto importante foi a integração entre os participantes, pois a diversidade étnica e cultural, composta de estudantes indígenas, quilombolas e não indígenas,



provenientes de várias partes do país, assim como o fato de serem oriundos de cursos como Serviço Social, Pedagogia, Psicologia e Educação Física, proporcionou uma vivência e troca saberes, e também o conhecimento sobre a diversidade cultural.

Como resultados preliminares destacam-se: a adesão dos estudantes e servidores públicos a proposta; parcerias firmadas com outros docentes; ampliação do debate junto a outros campi da UFT, a partir da divulgação das ações programadas; organização de um núcleo de pesquisa; estruturação da sala do núcleo, cedida pela Universidade essa conquista tem sido comemorada por se constituir em um espaço de referência para a formação em torno das questões trabalhadas no Projeto.

Os caminhos trilhados até o momento apontam para o entendimento de que a política de cotas deve abranger possibilidades de entrada dos estudantes articuladas a condições efetivas de sua permanência. É preciso pensar a chegada, mas também a travessia de indígenas e quilombolas durante o tempo de duração de suas graduações.

Notas

1 Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT). rosemarynegreiros@hotmail.com

2 Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

3 Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

4 Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

5 Destes povos elencados os nove primeiros são reconhecidos pela FUNAI.

6 Dados da Sesai, citados pelo Jornal do Tocantins, disponível em https://www.jornaldotocantins.com.br/polopoly_fs/1.1071762.1461023220!/menu/standard/file/QUADRO%20ESTADO.pdf. Acesso em 14 de setembro de 2019.

Referências

Baniwa, Gersem Luciano (2009). Indígenas no Ensino Superior: novo desafio para as organizações indígenas e indigenistas no Brasil. In: SMILJANIC, M. I. (Org.); PIMENTA, J. (Org.); BAINES, S. T. (Org.). Faces da Indianidade. UNB. Curitiba-PR, p. 187-202.

Brasil. Decreto Nº 6040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais.

IBGE. Censo 2010.



Pereira, Cícero Valdiêr. Política de Acesso e Permanência para estudantes na Universidade: Avaliação na Política de Cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestrado Profissional em Avaliação das Políticas Públicas. Fortaleza: UFC, 2011.



Um combate às colonialidades da universidade por meio das memórias, experiências e trajetórias de estudantes indígenas

Ana Karina Brocco
Maria Cecília Paladini Piazza
Elison Antonio Paim

Resumo

A educação superior tem passado por um processo de metamorfose, uma das alterações na universidade brasileira é a presença recente de indígenas e negros por meio de políticas de ação afirmativa. Esse processo é complexo, pois embora a composição social da universidade tenha mudado, sua matriz eurocêntrica não mudou. No âmbito da elaboração inicial de nossa tese na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, provisoriamente intitulada "Memórias, experiências e trajetórias de estudantes Kaingang na Universidade Federal da Fronteira Sul", procuramos compreender o que é ser indígena na universidade, metodologicamente trabalhamos com a construção de narrativas orais como fontes principais as memórias e experiências de estudantes indígenas. A produção do campo tem sinalizado, que apesar do interesse dos povos indígenas pela educação superior e dos avanços nas políticas e programas, eles ainda enfrentam desafios para o ingresso, a permanência e a conclusão do curso, pois, além da necessidade da manutenção material, há, sobretudo, a necessidade de reconhecimento e valorização de suas diferenças e de práticas decoloniais e interculturais nas universidades. A perspectiva decolonial adotada na tese, na medida em que busca pensar e analisar a história a partir de seu lugar, de seus sujeitos, valorizando seus conhecimentos, pensando com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados na contraposição ao pensamento eurocêntrico, contribui com a visibilidade e a valorização das histórias e memórias dos estudantes indígenas, bem como, com o acesso e a permanência desses estudantes no ensino superior, o que implica a decolonização de "nossas" uni-versidades, transformando-as em pluriversidades.

Palavras-chave

Memórias; experiências; estudantes indígenas; universidade; decolonialidade.

Palavras iniciais...

Em que medida as memórias de formação escolar, de suas experiências vividas, de sua construção como cidadãos, como profissionais, podem contribuir para



que a academia passe a conhecer e a respeitar os sujeitos anônimos? Em que medida tais memórias e o ato de lembrar pode contribuir para o fortalecimento dos próprios narradores? Em que medida podemos contribuir para narrar memórias e histórias contra-hegemônicas? (Paim & Araújo, 2018, pp. 8-9).

É essa possibilidade de narrativa decolonial, numa outra lógica epistêmica que pretendemos debater nesse texto, e que nos instiga, a produzir nossa tese em desenvolvimento na Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, em diálogo com os estudantes indígenas Kaingang da Universidade Federal da Fronteira Sul¹, a partir das narrativas de suas memórias e experiências sobre o que é ser indígena na universidade.

Na Região de pesquisa, que abrange a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, bem como em todo o território nacional, os povos indígenas², ao longo da história, têm enfrentado diferentes formas de subalternização, como o genocídio e o epistemicídio. Segundo Piovezana (2010), os grupos indígenas da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul resistiram buscando redefinir seus territórios e construir suas territorialidades, como ação afirmativa na reconquista de seus espaços de vida, sua identidade étnica e na relação socioambiental e cultural, reivindicando políticas públicas para a garantia de suas necessidades.

Uma das formas de resistência e re(existência) é a decisão dos povos indígenas pela escolarização. No Brasil, o reconhecimento ao direito à educação dos povos indígenas, tem um marco divisor somente em 1988, quando o movimento indígena conquista na Constituição Federal o rompimento oficial com a política de tutela e integração, e a garantia às formas de organização social, línguas, usos e costumes tradicionais e o direito à educação bilíngue e diferenciada.

O crescente processo de escolaridade, sugeriu o acesso à universidade como um direito, fomentando a exigência de políticas públicas. Conforme sinaliza o intelectual indígena Gersem dos Santos Luciano (2012), da etnia Baniwa, a universidade se tornou um instrumento importante para o presente e para o futuro indígena, tanto no diálogo com o mundo envolvente, como também no desejo de melhorar as condições de vida nas aldeias, e no seu papel na formação da identidade dos jovens indígenas.

Atualmente, a presença da juventude indígena nas universidades brasileiras, é assegurada a partir de um contexto emergente de políticas afirmativas no ensino superior - como a lei de Cotas 12.711/2012³, programas de bolsas, licenciaturas interculturais indígenas - que têm propiciado o ingresso de um conjunto expressivo de



indígenas na universidade, que passou de um número estimado pela Funai de 1.300 estudantes no ano de 2004, para em torno de 49 mil, de acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2016, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Essas políticas afirmativas representam uma grande conquista no campo do ensino superior brasileiro, por abrirem a primeira brecha decolonial, ao possibilitar o direito de acesso à educação, sobretudo para grupos que ficaram historicamente à margem, como os indígenas, e que ao ingressarem na universidade colaboram para um processo de interculturalidade e decolonização das práticas educativas, e assim podem garantir as outras brechas decoloniais definidas por Segato (2015), que são a educação para os direitos humanos, os direitos nas práticas educativas e o direito ao controle dos conteúdos e métodos da educação.

Por outro lado, embora a composição social e cultural da universidade tenha mudado, sua matriz eurocêntrica e o racismo associado a ela não mudaram, constitutivos e fundacionais da vida acadêmica, operam, em um dos seus extremos, o racismo epistêmico⁴ contra outras formas de saber e existir, como as dos povos indígenas.

Ao analisar a realidade educacional brasileira, a pedagoga Vera Candau (2012) assinala que frente a presença de grupos socioculturais diversos e a afirmação de suas diferenças, muitas manifestações de preconceito, discriminação, violência, intolerância, exclusão, estão presentes no cotidiano escolar, e que para mudar essa realidade e garantir o direito de todos/as à educação, precisamos desconstruir aspectos fortemente configuradores da cultura escolar vigente construídos sobre a afirmação da igualdade, legado da modernidade. Nesta perspectiva, os processos pedagógicos apresentam um caráter monocultural, o que resulta na impossibilidade de reconhecer as diferenças culturais presentes em sala de aula, que são invisibilizadas, negadas e silenciadas, e na falta de articulação com a questão da igualdade.

Portanto, se pretendemos que a política de cotas afirmativas no ensino superior seja uma ação que melhore as condições de vida dos grupos historicamente subalternizados, e que fortaleça processos de construção democrática em todas as relações sociais, precisamos ir além de propiciar o acesso desses grupos à universidade, devemos legitimar e valorizar suas presenças, identidades, histórias, conhecimentos, saberes e culturas no meio acadêmico.

Esse movimento de transformação já está ocorrendo por meio da resistência e do protagonismo dos estudantes indígenas, que diante de processos de exclusão,



invisibilização e silenciamento, "forçam" a universidade à abertura e a mudanças epistemológicas, em um contexto de educação superior que mantém fortes traços de colonialidades resultante da experiência colonial no Brasil.

Pensando nessa perspectiva e na busca por visibilizar e valorizar as memórias e histórias desses estudantes, fortalecer os narradores e suas lutas, e somar esforços por uma universidade decolonial e intercultural, propomos algumas reflexões sobre a decolonização da universidade a partir do trabalho com memórias, experiências e trajetórias de estudantes indígenas, tendo como base os caminhos teórico-metodológicos de nossa pesquisa em andamento.

Colonialidades e decolonização da universidade

Para dialogar com as memórias, experiências e trajetórias dos estudantes indígenas no ensino superior, elegemos o pensamento decolonial. Conceitos como colonialidade, decolonialidade e giro decolonial, entre outros, forjados no âmbito da produção do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), permitem compreender o processo histórico a partir de paradigmas outros, de teorias e epistemologias do Sul, subvertendo narrativas hegemônicas e oficiais, e lançar mão de uma perspectiva teórico-metodológica própria para o estudo das questões étnico-raciais presentes nos países latino-americanos.

Em suas formulações, os estudiosos do Grupo M/C sinalizam que a colonização, iniciada a partir de 1492 com a invasão da América pelos europeus, que implicou na brutal concentração de recursos do mundo nas mãos das classes dominantes da Europa, e no estabelecimento de uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados, conhecida como colonialismo, não cessou. Mesmo com o fim do processo histórico e formal do colonialismo político por meio da independência político-administrativa das colônias, a colonização permanece nas colonialidades do poder, do saber, do ser e da natureza. Desse modo, para Quijano, a colonialidade

é um dos elementos constitutivos e específicos de um padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular daquele padrão de poder, e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e da escala social (Quijano, 2009, p. 73).

Sendo assim, o poder colonial não se reduz à dominação econômica, política e militar do mundo por parte da Europa, mas envolve principalmente os fundamentos epistêmicos que sustentaram a hegemonia dos modelos europeus de produção de



conhecimento. Dessa forma, a colonialidade do saber, se constituiu na imposição do conhecimento e da forma de produzir conhecimentos ocidentais com pretensões de verdade universal, neutralidade axiológica e objetividade empírica (Grosfoguel, 2007), e na negação, deslegitimação, inferiorização dos saberes dos outros povos, como um dos mais poderosos mecanismos de dominação. Assim,

... las muchas formas de conocer los diversos saberes sobre la naturaleza, sobre el hombre y sobre la sociedad, producidos en el seno de estas humanidades "arcaicas" [grifo do autor], tendrían que ceder el paso a la hegemonía de una sola forma de conocimiento verdadero, el de la racionalidad científico-técnica de la modernidad. Frente a ésta, todas las demás formas de producir conocimiento aparecen como ancladas en la ignorancia, la superstición y la barbarie. (Castro-Gómez, 2005, p. 206).

As colonialidades do poder e do saber, geram a colonialidade do ser, que se refere à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem,

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos 'culturais', em que as pessoas encontram a sua 'identidade'; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser [colonialidad del ser]. (Mignolo, 2004, p. 669).

De acordo com Maldonado-Torres (2007) a invisibilidade e a desumanização são as expressões primárias da colonialidade do ser. A colonialização e a racialização são modos concretos e conceituais, por meio dos quais as ideias e sentimentos de superioridade e inferioridade, a escravidão racial, a indiferença frente aos diferentes, o genocídio e a morte deles, se tornaram fatos comuns, naturalizados.

Na América Latina, a repressão cultural e a colonização do imaginário foram acompanhadas de um massivo extermínio dos indígenas, principalmente por seu uso como mão-de-obra descartável, pela violência da conquista e das doenças ocasionadas pelo contato, o que implicou na destruição de muitos povos e culturas, o que Boaventura de Sousa Santos (2009) reconhece como epistemicídio e desperdício de experiências cognitivas.

Por meio de diversas estratégias, a cultura europeia passou a ser modelo de cultura universal, um pensamento único, baseado no racional, moderno, cristão, heterossexual como sendo superior e correto. Segundo o Grupo M/C, a concomitância entre a



colonialidade e a constituição da racionalidade/modernidade como um paradigma universal de conhecimento e de relação entre a Europa e o resto do mundo em colonização, não foi acidental, mas proposital.

A partir de uma investigação genealógica de como as ciências começaram a pensar a si mesmas entre 1492 e 1700, Castro-Gómez (2015) argumenta que a partir da produção de uma ruptura no modo como a natureza era entendida, emerge um modelo epistêmico, que ele denominou de *hybris del punto cero*. Se antes predominava uma visão orgânica do mundo, em que a natureza, o homem e o conhecimento formavam parte de um todo inter-relacionado, com a formação do sistema-mundo capitalista e a expansão colonial da Europa essa visão orgânica começa a ser subalternizada, se impondo aos poucos a ideia de que a natureza e o homem são âmbitos ontologicamente separados, e que a função do conhecimento é exercer um controle racional sobre o mundo.

Com a emergência desse novo paradigma filosófico, de uma atitude racionalizadora frente à natureza, a certeza do conhecimento somente é possível na medida em que se assenta um ponto de observação inobservado, prévio a experiência, que devido a sua estrutura matemática não pode ser posto em dúvida em nenhuma circunstância. Utilizando uma metáfora teológica de Deus *Abconditus*, Castro-Gómez denomina esse modelo epistêmico de *hybris*,

... Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. (Castro-Gómez, 2015, p. 73).

Castro-Gómez (2015) chama atenção para o fato de que o colonialismo epistêmico da ciência ocidental não é gratuito, pois a *hybris del punto cero*, se forma quando a Europa começa sua expansão colonial pelo mundo, nos séculos XVI e XVII, acompanhando as pretensões imperialistas do Ocidente. Para o autor, essa expansão não teria sido possível sem a colaboração da ciência moderna, que auxiliou na construção de uma imagem da cultura europeia como superior a todas as outras. O ponto zero seria então, a dimensão epistêmica do colonialismo, uma parte constitutiva, que gerou uma determinada representação sobre os povos das colônias, que passaram a ser vistos como "natureza", portanto passíveis de manipulação e "civilização", segundo critérios técnicos de eficiência e rentabilidade.



Segundo Paim e Araújo (2018), o conceito de pensamento abissal de Boaventura Souza Santos - que sinaliza a invisibilização dos povos do Sul, por meio da criação de um fosso que torna os povos subalternizados e conquistados pela política colonial invisíveis – permite-nos enxergar que esses povos, que outrora passaram a ser vistos como natureza, vivem hoje em estado de natureza, sem direitos protetivos de fato, à margem de uma sociedade civil, entregues às políticas liberais e neoliberais.

Frente a essa realidade, o Grupo M/C defende uma postura decolonial, buscando construir um projeto epistemológico, ético e político a partir da crítica à modernidade ocidental e da aproximação com outras perspectivas de produção de conhecimento. A de(s)colonialidade nasce a partir dos movimentos sociais e assume uma posição política com os movimentos sociais, para validar outros saberes, outras formas de pensar o mundo, de produzir conhecimento. Desse modo,

A epistemologia decolonial e a lógica da decolonialidade não são abordagens novas nem tampouco categorias teórico-abstratas. Elas existem desde a imposição da colonização e escravização dos povos americanos, africanos e asiáticos. A decolonização pauta-se em eixos permanentes de luta dos diversos povos sujeitados à violência estrutural pensada, assumida e realizada como projeto de posicionamento político, social, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar os povos não europeus. Por isso, é importante a construção de cartografias decoloniais, histórias e memórias outras valorizando as ancestralidades narradas pelos povos tradicionais indígenas ou afro-americanos. (Paim & Araújo, 2018, p. 6).

Os integrantes do grupo adotaram a expressão “giro decolonial” para definir o projeto, trazendo a noção de virada para expressar a transformação epistêmica em relação à colonialidade. Nas palavras de Maldonado-Torres,

El concepto de giro des-colonial en su expresión más básica busca poner en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sin número indefinido de estrategias y formas constestatorias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer. (Maldonado-Torres, 2008, p. 66).

Dessa forma, como podemos decolonizar a universidade, tendo em vista que tanto em seu pensamento, como em suas estruturas, ela se inscreve nas colonialidades do poder, do saber e do ser?

A tese de Castro-Gómez sinaliza que para decolonizar a universidade de sua estrutura arbórea disciplinar dos conhecimentos e da ideia de universidade como âmbito fiscalizador do saber, são necessárias mudanças nos padrões epistêmicos, como o



paradigma do pensamento complexo. Segundo o autor, a ideia de que cada um de nós é um todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural, integrado na complexa trama do universo, têm instigado às ciências a revisarem seus pressupostos epistêmicos que marcaram a *hybris del punto cero*.

Para Castro-Gómez (2015), o paradigma da complexidade pode ser positivo na medida em que promove a transdisciplinaridade, e o avanço para uma universidade transdisciplinar leva consigo a transição para uma universidade transcultural, ou seja, o tema da transdisciplinaridade se encontra unido ao tema do diálogo de saberes. Sendo assim, não se trata somente de articular o conhecimento de uma disciplina com o de outra, gerando novos campos de saber na universidade, ou seja, a assimilação do pensamento complexo seria somente um aspecto da universidade transcultural. O outro aspecto, considerado mais difícil pelo autor, tem a ver com a possibilidade de que diferentes formas culturais de conhecimento possam conviver no mesmo espaço universitário. Logo, a primeira consequência do paradigma do pensamento complexo seria a flexibilização transdisciplinar do conhecimento, e a segunda seria a transculturação do conhecimento.

O diálogo de saberes entendido dessa forma tem sido impedido pelo modelo epistêmico do ponto zero, pois, nesse modelo, a “plataforma” na qual o observador do mundo tem que desligar-se dos lugares empíricos de observação, é meta-empírica e meta-cultural. Além dos cheiros, dos sabores e das cores, o pertencimento a qualquer tipo de tradição cultural também dificulta a busca da certeza. Ou seja, observados desde o ponto zero, os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade ligados aos saberes ancestrais, tradições culturais, são vistos como doxa, como um obstáculo epistemológico que deve ser superado, que deve estar no passado do Ocidente, enquanto os conhecimentos que cumprem com as características metodológicas e epistemológicas definidas a partir do mesmo ponto zero são legitimados (Castro-Gómez, 2015).

Dessa forma, para Castro-Gómez (2015), o diálogo de saberes só é possível por meio da decolonização do conhecimento e da decolonização das instituições que produzem ou administram o conhecimento, para tanto, é preciso realizar uma segunda ruptura epistemológica, descendo da plataforma do ponto zero e evidenciando o lugar no qual se produz conhecimento. Nesse sentido, o desafio, segundo o autor, é romper com o “pathos da distância”, é se aproximar, reconhecer que o observador é parte integral daquilo que observa e que não é possível nenhum experimento social no qual podemos



atuar como simples experimentadores. Aproximar-se da doxa implica que todos os conhecimentos ligados a tradições ancestrais, vinculados à corporeidade, aos sentidos e a organicidade do mundo, todos aqueles que desde o ponto zero eram vistos como pré-história da ciência comecem a ganhar legitimidade e possam ser considerados como iguais em um diálogo de saberes. Entretanto, o autor reconhece que

[...] la idea de que la diversidad pueda generar espacios en los que distintas formas de producir conocimiento - digamos entre la medicina indígena y la medicina tradicional - puedan coexistir, es, ahora, una utopía, debido a que, de acuerdo con la taxonomía del punto cero, ambos tipos de saberes no son contemporáneos en el tiempo, aunque sean contemporáneos en el espacio [grifos do autor]. Recordemos que esa fue, precisamente, la estrategia colonial de Occidente, desde el siglo XVIII: el ordenamiento epistémico de las poblaciones en el tiempo. [...] Aunque el médico indígena sea contemporáneo del cirujano que estudió en Harvard, aunque este último pueda saludarle y compartir con él un café, la hybris del punto cero lo clasificará como un habitante del pasado, como un personaje que reproduce un tipo de conocimiento "orgánico", "tradicional", y "pre-científico" [grifos do autor]. (Castro-Gómez, 2015, p. 81).

Como Castro-Gómez (2015), pensamos que decolonizar a universidade significa o favorecimento da transdisciplinaridade, indo além dos pares binários que marcaram o pensamento ocidental da modernidade, buscando mudar essa lógica excludente (este ou aquele) por uma lógica inclusiva (este e aquele) e o favorecimento da transculturalidade, engajando a universidade em diálogos e práticas com aqueles conhecimentos ligados aos povos da Ásia, África e América Latina que foram excluídos do mapa moderno das epistemes, por serem considerados míticos, orgânicos, pré-racionais. Significa ainda, ampliar o campo de visibilidade aberto pela ciência ocidental moderna, dado que esta foi incapaz de abrir-se, conforme menciona o autor, a domínios como as emoções, a intimidade, o sentido comum, os conhecimentos ancestrais e a corporeidade, promovendo uma conjunção epistêmica, um pensamento integrativo, um enlaçamento entre as formas de produzir conhecimento, na esperança de que a ciência e a educação deixem de ser aliadas do neoliberalismo.

O trabalho com memórias de estudantes indígenas na universidade: considerações de um estudo em construção

A abordagem decolonial e intercultural nos instiga a formas outras de fazer ciência, de produzir conhecimentos sócio-histórico-educacionais que valorizam as múltiplas formas de ser, saber, fazer e as experiências vividas, reconhecendo o poder de fala, autoridade,



representatividade e legitimidade dos povos historicamente subalternizados, como os povos indígenas.

Nessa direção, elegemos como principal fonte de pesquisa as memórias e experiências dos estudantes indígenas na universidade, memórias que queremos dialogar, revelar e não desperdiçar, por meio da metodologia da história oral.

No campo de disputas na produção da memória, conforme Pollak (1989), interessa-nos as contribuições da história oral na ênfase que ela permite dar às histórias e memórias subterrâneas silenciadas pelas histórias e memórias oficiais, e como método privilegiado para abordar a subjetividade, os sentimentos e a experiência humana derivadas dessas memórias.

Vislumbramos a urgência de trabalhar com as memórias silenciadas, invisibilizadas, contra-hegemônicas, em um país como o Brasil, onde, segundo Silva e Schurster (2016), nos deparamos com a negação ou um aparente “esquecimento” do passado recente e de seus traumas, e com ditaduras modernas de caráter de ódio e negação do “outro” indígena, negro, mulher, homossexual, imigrantes...

Diante disso, uma das potencialidades da história oral é permitir o conhecimento de experiências e modos de vida de diferentes grupos sociais, mesmo que, como alerta Portelli (1997), consigamos apreender somente um fragmento daquilo que os entrevistados sabem e daquilo que são. A representatividade das fontes orais e das memórias, no sentido apresentado por Portelli (1996) e Verena (2006), que consiste na sua capacidade de mostrar o campo das possibilidades expressivas de uma subjetividade socialmente compartilhada, pode contribuir para que diferentes modos de vida sejam valorizados e para que experiências de regimes autoritários não se repitam.

Ainda em relação às possibilidades da história oral, Rodeghero (2016) assinala o potencial educativo e cívico da história oral, afirmando que “temos a oportunidade de transformar o diálogo, a escuta, o registro e a análise dessas vozes em ferramentas educativas, especialmente num tempo em que experiências traumáticas da história do Brasil parecem ter sido esquecidas” (2016, p. 80). Segundo a autora, temas transversais como as identidades étnico-raciais e a história indígena têm sido beneficiados pela prática da história oral no país.

Para pensarmos a produção de conhecimento histórico em diálogo com as memórias e experiências dos estudantes indígenas e com a perspectiva decolonial, nos aproximamos de algumas categorias do filósofo alemão Walter Benjamin - memória,



experiência vivida, história aberta, escovar a história a contrapelo, tempo saturado de agoras, mônadas - como ferramentas que possibilitam formas outras de construção histórica, tendo em vista que Benjamin, como crítico da Modernidade, também problematiza as tendências racionais instrumentais na produção de conhecimentos históricos - como a linearidade, o determinismo, a lógica homogeneizadora, as hierarquizações dos saberes, o distanciamento da subjetividade do pesquisador - ao mesmo tempo em que recomenda que se pense a história a partir das ruínas, abrindo um campo de possibilidades para o trabalho com as memórias e histórias contra-hegemônicas.

Benjamin, considera o trabalho com memórias como outra forma de produção de conhecimento histórico, com base numa perspectiva de história aberta e viva. Segundo Paim,

Memórias para ele são plenas de conhecimentos e sensibilidades, relacionam-se com o vivido. Memória é também esquecimento, apaziguamento com o passado. A (re) memória é sempre relacionada com o presente, é um entrecruzamento de tempos, espaços, vozes; não é uma autobiografia no sentido clássico. É uma memória que não é só racional é de um sujeito inteiro. Memória é vida, possibilidade da experiência vivida. Na rememoração, amplia-se a possibilidade de vida. (Paim, 2005, p. 89).

Na perspectiva benjaminiana, memória é rememoração, e a narrativa encontra-se intimamente relacionada ao ato de rememorar, entendido como o "exercício do despertar, a possibilidade de ressignificação da própria experiência, através de memórias conscientes e inconscientes cheias de significados, sentimentos e sonhos" (Rosa, Ramos, Corrêa & Almeida Junior, 2011, p. 203). O rememorar é, ainda, entrecruzamento de tempos e espaços, pois "ao rememorar voltamos ao passado com as lentes do presente, para que nesta reconstrução das lembranças, busquemos elementos que nos possibilitem agir sobre o presente e projetar um futuro" (Paim, 2005, p. 41).

Nesse sentido, em diálogo com as rememorações narrativas dos estudantes indígenas - que serão gravadas em áudio e após transcritas - tomadas como fontes orais para compreender o que é ser indígena na universidade, buscamos suas reconstruções do passado com base nas experiências do presente, dos agoras, das perguntas que formulamos, entendendo a memória como movimento e interpretação dos eventos históricos, como um processo contínuo de ressignificação das subjetividades.



Para Benjamin (1994, p. 205), a narrativa "não está interessada em transmitir o "puro em si" [grifo do autor] da coisa narrada, como uma informação ou um relatório . . . se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso". Na mesma direção, Portelli (1996) sinaliza que a narração é a memória de um ato interpretativo, ou seja, subjetivo, conforme afirma o autor,

... a motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é interpretar. A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso. Excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados. (Portelli, 1996, p. 2).

Ainda na perspectiva benjaminiana, as narrativas, que são formas de dizer de nossas experiências, podem ser expressas por mônadas, "que são centelhas de sentido que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-se experienciáveis" (Rosa et al., 2011, p. 203). Na definição de Benjamin,

[...] em cada mônada, estão indistintamente presente todas as demais. A ideia é mônada, nela reside, preestabelecida, a representação dos fenômenos, como sua interpretação objetiva. [...] a idéia é mônada, isto significa, em suma, que cada idéia contém a imagem do mundo. A representação da idéia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo. (Benjamin, 2007, p. 69).

Sendo assim, a mônada capta a totalidade na singularidade, ou seja, na construção de mônadas como aporte metodológico com base na rememoração dos estudantes indígenas, nos detalhes mais miúdos das narrativas, há a chance de recuperar o universal, de escovar a história a contrapelo e superar a história linear e colonial, na medida em que "a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador" (Rosa et al., p. 205).

É com base nessa concepção de memória, numa outra lógica, decolonial e intercultural - que pode contribuir para o fazer-se dos sujeitos, fazendo da memória instrumento de luta, de empoderamento e de protagonismo dos grupos subalternizados - que buscamos trabalhar na tese com os estudantes Kaingang, e que talvez possa nos oferecer chaves de compreensão e atuação na busca por combater as colonialidades da universidade, por justiça cognitivas e epistemológicas, pelo diálogo de saberes e pela transformação, segundo Boaventura, "da universidade à pluriversidade".



Notas

1 A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), é uma instituição pública e gratuita, fundada em 2009, a partir da luta dos movimentos sociais, em uma Região historicamente desassistida pelo poder público, especialmente no que se refere ao ensino superior, denominada Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, que abrange mais de 400 municípios do Oeste de Santa Catarina, Sudoeste do Paraná e Noroeste do Rio Grande do Sul, onde vivem em torno de 25 mil indígenas, a maior parte da etnia Kaingang, além de Guarani e Xockleng/Laklaño. Com estrutura multicampi, conta com seis campi e sede em Chapecó/SC, voltando suas atividades acadêmicas ao ensino, a pesquisa e a extensão, apresentando uma proposta de universidade pública, popular e de qualidade, destacando em sua política de ingresso a reserva de 90% das vagas para estudantes de escola pública e o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas, que conta com cerca de 300 estudantes indígenas.

2 Utilizamos a denominação "indígena" a partir da reflexão de Luciano (2006, p. 30), que refere que o termo foi mantido pelo movimento indígena "como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes".

3 Estabelece a obrigatoriedade da reserva de 50% das vagas nas universidades e institutos federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia), ou seja, vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com subcotas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas.

4 Segundo Maldonado-Torres (2009), esse tipo de racismo descarta a capacidade epistêmica de certos grupos, evitando reconhecê-los como seres inteiramente humanos.

Referências

- Benjamin, W. (1994). *Obras Escolhidas I - Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Benjamin, W. (2007). *Passagens de Walter Benjamin*. In R. Tiedemann, W. Bolle & O. C. F. Matos (Orgs.), (I. Aron & C. P. B. Mourão, Trad.). Belo Horizonte: UFMG.
- Candau, V. M. F. (2012). Diferenças culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educação & Sociedade*, 33 (118), 235-250.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.



Castro-Gómez, S. (2015). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In Z. Palermo (Org.), *Des/decolonizar la universidad* (pp. 69-83). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.

Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 63-77). Colômbia: Siglo del Hombre Editores.

Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de ensino médio e dá outras providências.

Luciano, G. J. S. (2006). O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional.

Luciano, G. J. S. (2012). Gersem José dos Santos Luciano - Gersem Baniwa. Entrevistado por Maria Aparecida Bergamaschi. *Revista História Hoje*, 1 (2), 127-148.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Colômbia: Siglo del Hombre Editores.

Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, 9, 61-72.

Maldonado-Torres, N. (2009). A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e decolonialidade. In B. de S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 337-382). Coimbra: Almedina.

Mignolo, W. (2004). Os esplendores e as misérias da "ciência": colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In B. de S. Santos (Org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as ciências' revisitado* (pp. 667-709). São Paulo: Cortez.

Paim, E. A. (2005). *Memórias e experiências do fazer-se professor* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Paim, E. A. & Araújo, H. M. M. (2018). Memórias outras, Patrimônios outros e decolonialidades: contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e afrodescendentes e da história dos indígenas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (92), 1-24.



Piovezana, L. (2010). Território Kaingang na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul - Territorialidades em confronto (Tese de doutorado). Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, Brasil.

Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, 2(3), pp. 3-15.

Portelli, A. (1996). A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo*, 1(2), pp. 59-72.

Portelli, A. (1997). Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Projeto História*, 15, pp. 13-49.

Quijano, A. (2009). Colonialidade do Poder e Classificação Social. In B. de S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 74-117). Coimbra: Almedina.

Rodeghero, C. S. (2016). História Oral e história recente do Brasil: desafios para a pesquisa e para o ensino. In C. S. Rodeghero, L. Grinberg & M. Frotscher (Orgs.), *História oral e práticas educacionais* (pp. 61-84). Porto Alegre: UFRGS.

Rosa, M. I. P., Ramos, T. A., Côrrea, B. R., Almeida Junior, A. S. de. Narrativas e mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. *Currículo sem Fronteiras*. 11(1), pp. 198-217.

Santos, B. de S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. de S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). Coimbra: Almedina.

Segato, R. (2015). Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. In Z. Palermo (Org.), *Des/decolonizar la universidad* (pp. 121-144). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo.

Silva, F. C. T. de & Schurster, K. (2016). A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente. *Estudos Ibero-Americanos*, 42(2), pp. 744-772.

Verena, A. (2006). Histórias dentro da História. In C. B. Pinsky (Org.). *Fontes históricas* (pp. 155-202). São Paulo: Contexto.



Discurso do desenvolvimento na prática jurídica: análise dos conflitos possessórios envolvendo indígenas, quilombolas e a mineradora Vale S/A no Maranhão/BRA

Ruan Didier Bruzaca¹

Resumo

O presente trabalho científico tem como objetivo analisar o discurso do desenvolvimento na prática jurídica em conflitos possessórios ajuizadas pela mineradora Vale S/A no estado do Maranhão, Brasil, contra reações comunitárias aos seus empreendimentos econômicos. Como objetivo específico, busca-se destacar os conflitos possessórios existentes no Maranhão, a relação com o discurso do desenvolvimento e as consequências para o debate de direitos dos afetados pela empresa. Metodologicamente, utilizar-se-á pesquisa bibliográfica, documental, com a análise de processos judiciais, pesquisa de campo e entrevistas, seja com afetados, seja com membros de instituições do sistema de justiça. Na medida em que o direito brasileiro consagra tanto direitos individuais, dentre eles os que envolvem a propriedade e a posse, e direitos coletivos e difusos, como o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e direitos territoriais, necessário se faz averiguar a existência da manutenção de práticas jurídicas que impedem a concretização das reivindicações de grupos afetados pela mineradora. Realizado um levantamento processual de 47 (quarenta e sete) processos, selecionou-se o universo de casos exemplares nos quais se é capaz de ilustrar a operacionalização do discurso do desenvolvimento na prática jurídica, sendo aqueles que envolvem comunidades indígenas e quilombolas. Neste sentido, identifica-se a existência de práticas de instituições do sistema de justiça, dentre elas a advocacia, a magistratura, e a atuação ministerial, que se alinham ao discurso do desenvolvimento na medida em que invocam argumentos político-econômicos para sustentar direitos.

Palavras-chave

Discurso do desenvolvimento; Prática jurídica; Mineradora Vale S/A; Indígenas; Quilombolas.

Introdução

As reflexões presentes neste artigo decorrem de pesquisa do autor em seu doutorado em Ciências Jurídicas na Universidade Federal da Paraíba, cuja tese visa



tratar especificamente dos conflitos entre os territórios quilombolas de Santa Rosa dos Pretos e Monge Belo, de um lado, e a empresa Vale S/A, de outro. No decorrer da pesquisa percebeu-se similitudes entre as ações possessórias ajuizadas pela empresa contragrupos étnicos, resultando na delimitação ora abordada.

O estado do Maranhão é marcado por diferentes conflitos socioambientais, como os envolvendo grandes empreendimentos econômicos tais quais construções de rodovias, ferrovias, hidrelétricas, portos, linhas de transmissão de energia, termoelétricas dentre outras. No presente artigo, será discutido o conflito que envolve a Estrada de Ferro Carajás-São Luís (EFC), operada pela empresa Vale S/A, e a sua duplicação, que afeta diversas comunidades, dentre elas indígenas e quilombolas.

Não raro os conflitos envolvendo a empresa e os referidos grupos étnicos são levados ao campo judicial, existindo assim diferentes tipos de ações. Diante de contínuas ofensas a direitos, como o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e o direito à terra, as comunidades buscam meios, judiciais ou não, para buscar efetivá-los. Um desses meios consiste em manifestações que resultam no bloqueio da EFC.

Diante do bloqueio, a empresa utiliza ações possessórias buscando evitar a paralização das operações que envolvem a ferrovia, como o transporte de minérios e de passageiros. Por isso, aqui se pretende dar atenção especial às ações possessórias (reintegração/manutenção de posse e interdito proibitório)², pois com a análise dessas ações é possível desvelar aspectos da prática jurídica e sua relação com o discurso do desenvolvimento.

As ações possessórias ganham importância no presente artigo por envolver a discussão a respeito do exercício de poder sobre a ferrovia e, conseqüentemente, sobre a faixa de terra que ocupa. Entretanto, é relevante considerar que tal faixa está presente em terras indígenas e territórios quilombolas, motivo pelo qual resulta em questionamentos e manifestações dos grupos étnicos.

Fundamentação do problema

Apesar da existência de previsões no ordenamento jurídico de defesa de direitos de comunidades indígenas e quilombolas, existem certas nuances ao se verificar conflitos envolvendo grandes empreendimentos econômicos, como aqueles que envolve a EFC. Justamente, estes conflitos são levados ao campo judicial e, por vezes, debatidos em sede possessória. No entanto, as leituras das ações



possessórias, em especial quando envolvem coletividades, são por vezes lidas por uma ótica estritamente civilista, desconsiderando aspectos constitucionais, supralegais e infraconstitucionais.

Neste sentido, Bruzaca e Sousa (2018) afirmam que as possessórias deveriam servir para discutir quem tem o exercício fático sobre o imóvel e se se faz cumprir a sua função social. Não obstante, segundo os referidos autores, é possível observar nas possessórias uma “proteção irrestrita da propriedade, pouco importando o cumprimento da referida função social”.

Assim, nas ações possessórias deveriam ser consideradas questões como a função socioambiental da propriedade, que implica observar o respeito a direitos que não se resumem à propriedade e que tangenciam a questão do exercício da posse. É o caso do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, do direito à moradia digna, do direito à terra e ao território e da proteção do patrimônio cultural, dentre outros.

Ocorre que as operações da empresa Vale S/A relacionam-se com o chamado discurso do desenvolvimento. Compreender o “desenvolvimento como discurso produzido historicamente” possibilita examinar as razões que levaram os países a se considerarem subdesenvolvidos no pós-2ª Guerra, como o “desenvolver-se” tornou-se problema fundamental e como iniciaram a tarefa de “des-subdesenvolver-se” submetendo-se a certas intervenções (Escobar, 2007, p. 23).

Neste sentido, observa-se com a ferrovia voltada para a exportação de *commodities* uma prática em nome do “desenvolvimento”, visando trazer benefícios para a nação superar a condição de “subdesenvolvido”. Ocorre que, se por um lado há um risco de nas possessórias não se considerar direitos referentes ao meio ambiente e ao território de comunidades indígenas e quilombolas, por outro é possível que haja respaldo ao discurso do desenvolvimento associado às atividades da empresa Vale S/A.

Por isso, o problema a ser enfrentado no presente artigo consiste em indagar: em que medida as instituições do sistema de justiça, ao se depararem com as ações possessórias envolvendo comunidades indígenas e quilombolas, por um lado, e a empresa Vale S/A, por outro, alinham-se ou não ao discurso do desenvolvimento?



Metodologia

Como destacado, os processos a serem analisados são aqueles que tratam dos conflitos possessórios envolvendo indígenas e quilombolas e a empresa Vale S/A. Seguindo os apontamentos de Flick (2009) a respeito dos planos básicos na pesquisa qualitativa, clara fica a opção pela realização de um estudo de caso, ou seja, de um estudo que envolve uma certa comunidade

social (comunidades quilombolas e indígenas em situação de conflito possessório com a empresa Vale no Maranhão).

Neste sentido, quanto à pesquisa documental, realizou-se o levantamento de conflitos envolvendo a empresa. Na seleção de dados até o ano de 2017, consultou-se no sítio eletrônico do Tribunal Regional Federal da 1ª Região todos os processos envolvendo a empresa Vale, conforme alguns critérios, nela se encontrado 8 interditos proibitórios e 5 reintegrações/manutenções de posse³.

Seguindo, também se levantou dados na Justiça Estadual do Maranhão. Aqui, as comarcas pesquisadas correspondem às dos municípios em que os principais empreendimentos da empresa Vale operam, sendo eles: São Luís, Bacabeira, Anajatuba, Arari, Itapecuru Mirim, Santa Rita, Vitória do Mearim, Monção, Miranda do Norte, Santa Inês, Turilândia, Igarapé do Meio, Pindaré-Mirim, Alto Alegre do Pindaré, Buriticupu, Bom Jesus das Selvas, Itinga do Maranhão, Vila Nova dos Martírios, Açailândia, São Francisco do Brejo, Vila Nova dos Martírios, Cidelândia, São Pedro da Água Branca. Com isso, procedeu-se o levantamento em 15 comarcas pelo Jurisconsult, sistema de busca da Justiça Estadual do Maranhão. Encontraram-se 14 interditos proibitórios e 20 reintegrações de posse⁴. Ao todo, são 47 processos.

Ocorre que nem todas as ações possessórias envolviam comunidades quilombolas e indígenas. Na Justiça Federal, com a análise de todas as ações não arquivadas e que se encontravam no foro de São Luís, dois processos envolviam comunidades indígenas: o processo nº 105275- 03.2015.4..01.3700 (interdito proibitório) e o processo nº 80631- 93.2015.4.01.3700, que tramitam na 6ª Vara da Justiça Federal no Maranhão. No presente artigo, serão nomeados como Caso Vale vs Guajajaras.

Na Justiça Estadual, não se procedeu à identificação de todos os processos envolvendo grupos étnicos, optando-se por abordar dois casos que envolvem comunidades quilombolas. O processo nº 23442014 (reintegração/manutenção de posse), que tramita na 2ª Vara da Comarca de Itapecuru-Mirim/MA, nomeado



aqui de Vale vs Santa Rosa dos Pretos e Monge Belo. O processo 652013 (reintegração/manutenção de posse), que tramita na Comarca de Santa Rita, aqui nomeado de Vale vs Povoado da Mata e Outeiro dos Pires.

Quanto à pesquisa bibliográfica, realizou-se estudo de obras do direito, da sociologia e da antropologia. Com isso, as reflexões partem de marcos teóricos a respeito do campo jurídico (Bourdieu, 1989a; 1989b), sua relação com o discurso do desenvolvimento (Dezalay e Trubek, 1998; Escobar, 2007).

Resultados e discussão

Com a análise dos casos Vale vs Guajajaras, Vale vs Santa Rosa dos Pretos e Monge Belo e Vale vs Povoado da Mata e Outeiro dos Pires foi possível observar práticas jurídicas que estivessem alinhadas ao discurso do desenvolvimento. Da mesma forma, com a advocacia popular observaram-se atuações associadas com a garantia de direitos dos grupos étnicos.

O caso Vale vs Guajajaras, no município de Tufilândia/MA, consiste em reintegração de posse em face de membros da Aldeia Maçarandura, da etnia guajajara, e da Fundação Nacional do Índio (JF/MA, 2015a). Também refere-se a um segundo processo, em face da liderança Antonio Wilson Guajajara e a FUNAI (JF/MA, 2015b).

Em Vale vs Guajajaras, existem argumentações levantadas pela parte autora que destaca o interesse da União pela empresa ser concessionária de serviço público; a desmobilização de 300 trabalhadores; o prejuízo à empresa e ao município de Parauapebas; e à balança comercial do país, “principalmente neste momento de graves problemas financeiros que o Brasil vem atravessando” (VALE, 2015a, 2015b).

Seguindo, atenta ao fenômeno das “invasões coletivas”, buscando a concessão liminar tendo em vista o perigo na demora, visto “que a invasão violenta e arbitrária gera prejuízo para a Autora no cumprimento de contratos” (VALE, 2015a, 2015b). Aqui, observa-se uma prática jurídica que envolve argumentos políticos e econômicos relacionados com emprego, prejuízos econômicos, balança econômica do país e cumprimento de contratos.

Na concessão da medida liminar, o juízo entende que a interdição da ferrovia afeta os interesses da coletividade, sendo o perigo na demora configurada “em razão dos impactos na operação da empresa” e na “descontinuidade de serviços públicos



essenciais” (JF/MA, 2015c). Até então não se observa qualquer menção, apesar de envolver indígenas, de direitos previstos constitucional, supralegal e infraconstitucionalmente (seja referentes aos direitos indígenas, seja refere à função socioambiental da propriedade).

Seguindo, a Advocacia Geral da União (AGU), representando a Fundação Nacional do Índio, afirma que:

A livre manifestação do pensamento (art. 5º, IV, da CF), o direito de reunião e protesto (art. 5º, IV, da CF), só são conciliáveis no atual estágio constitucional caso se respeite outros valores constitucionais consagrados, a exemplo do direito de locomoção (art. 5º, VI, da CF) e da livre iniciativa (art. 170, da CF).

O campo para as discussões que envolvem eventuais direitos indígenas não está no uso da força, tendo a sociedade brasileira, através das casas legislativas, Judiciário, imprensa, sociedade civil organizada, campo democrático suficiente para que indígenas eventualmente prejudicados possam contestar quaisquer medidas tomadas pelo Estado brasileiro, havendo, inclusive, possibilidade de se recorrer aos organismos internacionais, caso a ordem jurídica nacional tolere qualquer violação a direito internacionalmente reconhecido (AGU, 2015).

Aqui, a AGU demonstra preocupação com a compatibilização dos direitos à livre manifestação do pensamento e de reunião e protesto, com o direito de locomoção e da livre iniciativa, todos previstos constitucionalmente. Por outro lado, não se faz menção sobre a necessidade de compatibilizar o exercício da posse da petionária com o respeito aos direitos ambientais, territoriais e culturais do grupo étnico.

Seguindo, o caso Vale vs Santa Rosa dos Pretos e Monge Belo, em Itapecuru-Mirim, decorre de manifestações por comunidades, dentre elas as comunidades quilombolas Santa Rosa dos Pretos e Monge Belo, em razão de reiteradas ofensas a direitos fundamentais praticadas pela empresa Vale S/A, que resultaram no bloqueio da Estrada de Ferro Carajás-São Luís. Dentre estes direitos, destacam-se o direito ao território e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado (COMARCA DE ITAPECURU-MIRIM, 2014a).

Na petição inicial, a empresa sustenta a necessidade de “restaurar a ordem pública, a paz social, a continuidade do serviço público e a observância do Estado Democrático de Direito”. Também traz narrativa a respeito das invasões coletivas. Entende que os requisitos para concessão do pedido liminar de reintegração de posse foram preenchidos em razão do “prejuízo [...] no cumprimento de contratos”,



do “prejuízo na balança comercial brasileira” e da juntada do boletim de ocorrência e fotografias (VALE, 2014).

Concede-se a liminar entendendo pelo abuso do direito de manifestação, previsto no art. 5º, XVI, da Constituição Federal de 1988, visto os manifestantes “ferirem o direito de exercício de atividade econômica da autora”. Ademais, afirma que o bloqueio causará prejuízos à empresa e à economia nacional (Comarca de Itapecuru-MIRIM, 2014b).

Há novamente na prática jurídica tanto da empresa quanto do juízo menção a argumentos econômicos e políticos. Com isso, entra em questão os prejuízos nos contratos, na balança comercial, às finanças da empresa e à economia nacional. Ademais, existe entendimento a respeito do desrespeito por parte de quilombolas a respeito preceitos constitucionais, que estariam atuando contra o Estado Democrático de Direito e abusando do direito de manifestação.

Por outro lado, no presente caso observa-se uma prática que considera a complexidade dos conflitos envolvendo comunidades quilombolas. É o que se percebe da atuação da assessoria jurídica da Rede Justiça nos Trilhos (JnT) e do Centro de Cultura Negra (CCN), considerada aqui como advocacia popular. Até o ingresso desta, o processo era silente quanto à condição da parte ré como quilombola. Representando membros das comunidades, insere o processo no contexto histórico de conflitos com a empresa, inclusive com a existência de processo na 8ª Vara da Justiça Federal (Ação Civil Pública de nº 21337-52.2010.4.01.3700). Afirma pela existência de intimidação das comunidades quilombolas na reivindicação de seus direitos. Entende pela existência de “elementos diferenciais” por se tratar de conflitos com comunidades quilombolas (JNT, CCN, 2016).

Na atuação da advocacia popular, observa-se espaço nos anexos para as narrativas de membros das comunidades quilombolas. Com isso, relata-se que segundo Raimundo Nonato Santos Fonseca as áreas de igarapés e lagos não podem ser cercadas e reclama de poeira, junto com Benedita. José da Conceição apresenta necessidade de construção de acesso e de cercas. Benedita e Anacleto atenta para falta de contratação de mão de obra quilombola. Luiz Carlos, Anacleto e Patrício afirmam pela preferência em contratar outros que não quilombolas (JNT, CCN, 2016).

A prática jurídica aqui considera que a questão possessória está envolta de outros



aspectos, dentre eles o desrespeito da empresa com compromissos assumidos em juízo que visavam mitigar e compensar os danos ambientais provocados pela duplicação da EFC. Ademais, dá ênfase para o diferencial das comunidades quilombolas, sendo estas dotadas de características étnico-sociais passíveis de proteção jurídica – é o que se observa em seção específica intitulada “da proteção pátria às comunidades quilombolas” (JNT, CCN, 2016).

Por fim, o caso Vale vs povoados da Mata e Outeiro dos Pires, em Santa Rita, envolve moradores que teriam “invadido” a EFC, justificado pela reivindicação da construção de um viaduto no local (Comarca de Santa Rita, 2013a). Aqui, a empresa afirma na petição inicial que “no âmbito do Estado Democrático de Direito, as reivindicações dos diversos grupos sociais, ainda que legítimas, devem ser buscadas nas vias legais próprias”. Entende ser necessário “reestabelecer a ordem pública, a paz social, a continuidade do serviço público e a observância do Estado Democrático de Direito”. Seguindo, há dificuldade em indicar a qualificação dos réus e trazendo jurisprudência que afirma pela impossibilidade de identificar todos os “invasores”. O perigo na demora é caracterizado pelo “prejuízo [...] no cumprimento de contratos”, do “prejuízo na balança comercial brasileira” (VALE, 2013).

Os argumentos trazidos pela empresa não se diferem dos outros dois casos, havendo também argumentos políticos e econômicos no sentido de prejuízo aos contratos, às finanças da empresa e à economia do Brasil. Novamente, observa-se silêncio a respeito de envolver comunidades quilombolas.

Seguindo, liminarmente decide-se pela reintegração de posse, esta comprovada pelo Contrato de Concessão e o esbulho pelo boletim de ocorrência e fotografias. Entende pela existência de outros meios para exigir as “legítimas pretensões sociais” da comunidade, deferindo liminarmente a reintegração de posse (Comarca de Santa Rita, 2013b). Reitera-se uma prática jurídica que, silente a respeito de outros direitos que se relacionam com a questão possessória, resume-a ao aspecto puramente civilista.

Por sua vez, a advocacia popular narra que a empresa Vale S/A, por ser concessionária, tem direitos e deveres, dentre eles o zelo pela segurança na ferrovia. Entretanto, consiste em grande violadora de direitos fundamentais, sendo os membros da comunidade são “camponeses, pescadores, mães e pessoas idosas” que buscam seu “direito de ir e vir, de estudar, de viver”. Para a JnT, a empresa quem burla a legislação e fere o Estado Democrático de Direito. Aqui, traz



novamente narrativas das comunidades Retiro São João da Mata, Mata dos Pires, Companhia, Sítio do Meio, Cariongo, Carionguinho, Oiteiro dos Pires e Vaca Morta, que destacam a destruição dos igarapés, problemas respiratórios, poluição sonora e danos às casas (JNT, 2013a).

Somente adiante, com pedido de revogação de liminar, afirma que envolve comunidades quilombolas com a identificação das lideranças como pescadores (Rosiane) e quilombolas (Ezequiel) (JNT, 2013b). O mesmo ocorre em manifestação, a afirmar que são “comunidades de camponeses e/ou quilombolas” visando garantir, em relação à Estrada de Ferro Carajás-São Luís o “direito de atravessamento” (JNT, 2016). Neste caso, não houve contraposição expressa por envolver comunidades quilombolas pela advocacia popular. Por outro lado, houve defesa de outros direitos, como o direito de ir e vir, sem que se recaísse numa perspectiva meramente civilista do debate possessório.

Daqui se percebe uma relação com reflexões teóricas a respeito de campo jurídico e discurso do desenvolvimento. O que se observa nos conflitos entre indígenas e quilombolas, por um lado, e a empresa Vale S/A, de outro, é a operacionalização dentro do campo jurídico de um *corpus* legitimado que cataloga e define a sociedade. A definição do mundo social envolve diferentes classes, que conforme seus interesses buscam defini-lo e impor o campo da tomada de posições ideológicas – que reproduz o campo das posições sociais. Tal luta pode ser conduzida: 1) diretamente, nos conflitos simbólicos da vida cotidiana, ou; 2) por procuração, pelos especialistas da produção simbólica, estando o jogo o monopólio da violência simbólica legítima – poder de impor “instrumentos de conhecimento e de expressão” (taxinomias) arbitrárias a respeito da realidade social (Bourdieu, 1989a, p. 11-12).

Aqui, entende-se que os conflitos que envolvem o desenvolvimento estão associados aos dois aspectos da abordagem bourdiana. Entretanto, para o presente artigo importa destacar a atuação dos especialistas. Assim, o campo jurídico consiste no “lugar de concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito”, no qual agentes com competência social e técnica de interpretar um corpus de textos que consagram a “visão legítima, justa, do mundo social”, decorrendo dali as razões da autonomia relativa do direito e do efeito simbólico de desconhecimento (resultante da ilusão de autonomia absoluta) (Bourdieu, 1989b, p. 212).

Aqui, entende-se que os agentes especializados fazem parte da comunidade



interpretativa, que segundo Santoro (2005, p. 56) consiste num “contexto comunitário no qual o Direito é elaborado e vivido” que garante e controla internamente a capacidade do Direito em guiar ações humanas, desempenhando uma “complexa práxis jurídica discursiva [que] confere sentido ao Direito”.

Em específico quanto à relação entre campo e desenvolvimento, os efeitos das forças globais e transnacionais, influenciando no campo jurídico das nações. Assim, entendem que: 1) os campos nacionais influenciam os processos globais e são influenciados por estes; de forma circular, a transformação de práticas em campos jurídicos nacionais contribuem para a integração economia e para a transformação de sistemas de governo; 2) os campos nacionais competem no domínio e grau hierarquização em espaços transnacionais e supranacionais – seu processos de construção é parcial e hierarquicamente ordenado (Dezalay e Trubek, 1998).

No contexto conflituoso com a empresa Vale S/A observa-se uma prática jurídica que confere um sentido ao direito a partir de influências do discurso do desenvolvimento. Este discurso é um peculiar evangelho na América Latina, na Ásia e na África, formulado inicialmente nos Estados Unidos da América e na Europa durante os anos que seguiram a 2ª Guerra Mundial, configurando uma de transformar os três continentes segundo os ditados do “Primeiro Mundo”. Nos casos estudos, observa-se que tal discurso tangenciam o manuseio do *corpus* jurídico legitimado para debater os conflitos possessórios, continuamente atrelado à importância das atividades econômicas da empresa e às necessidades do desenvolvimento nacional (Escobar, 2007).

Afirma-se que “o desenvolvimento se havia convertido em uma certeza no imaginário social” (Escobar, 2007, p. 220), mas porque não também no “senso comum teórico dos juristas” (Warat, 2010, p. 50-51), ou seja, nos discursos competentes da ciência e epistemologia jurídica? O discurso do “desenvolvimento” aparece seguidamente em petições, em decisões e na doutrina, como nos casos acima analisados.

Justamente, não obstante existir a abordagem sobre o desenvolvimento, compreendendo-o como um “regime de representação”, uma “invenção” que “moldou intelectualmente toda possível concepção da realidade e da ação social dos países que desde então se conhecem como subdesenvolvidos” (Escobar, 2007, p. 12), há uma naturalização do desenvolvimento no direito. Neste sentido, pode-se destacar: a relação constitucional entre desenvolvimento nacional e soberania



econômica, visando superar o subdesenvolvimento do país (Bercovici, 2009); a integração entre crescimento econômico, elevação do padrão de vida e desenvolvimento das pessoas e da sociedade (Folloni, 2014.); e a existência de garantias e princípios legais para alcançar o desenvolvimento (Befatti, 2014).

Por outro lado, há também a atuação da advocacia popular, que contrapõe essa naturalização do discurso do desenvolvimento na prática jurídica. Dentre os valores e princípios que orientam a advocacia popular, destacam-se: a relação horizontal e não hierárquica; a valorização do intercâmbio de saberes; e a orientação no sentido da emancipação. O advogado popular subverte os pressupostos de imparcialidade, neutralidade e despolitização do jurista, buscando a aproximação, autonomização, organização e mobilização política (Santos, 2011).

Nos conflitos com a empresa Vale S/A, observou-se a atuação da advocacia popular na defesa de comunidades quilombolas e camponesas. Nela, longe de reproduzir uma perspectiva meramente civilista, buscou-se fundamento em direitos constitucionalmente previstos. Ademais, levante questões a respeito da particularidade do conflito envolver comunidades quilombolas e estar inserido num contexto de contínuos desrespeito aos direitos. Apesar disto e pouco importando cumprir a função socioambiental da posse ou da propriedade, a atuação da advocacia da empresa, da AGU e do judiciário continuam associadas ao discurso do desenvolvimento.

Reflexões finais

A relação entre direito e desenvolvimento é observado nos casos Vale vs Guajajaras, Vale vs Santa Rosa dos Pretos e Monge Belo e Vale vs Povoado da Mata e Outeiro dos Pires. Especificamente, na atuação da advocacia da empresa, na AGU e no judiciário há uma prática jurídica voltada para assegurar os desígnios nacionais em superar a condição de “subdesenvolvido”. Neste aspecto, destaca-se a preocupação com a garantia de empregos, a efetivação de contratos, o escoamento dos minérios e a preservação da balança comercial brasileira.

As ações possessórias trazem em si o problema referente a contínuas práticas estritamente civilistas, ou seja, que não consideram a relação do instrumento com as previsões constitucionais, principalmente com a função socioambiental da posse e da propriedade. Ao se utilizar o instrumento contra quilombolas e indígenas, esvazia-se a complexidade dos conflitos ao mesmo tempo em que se associa o uso das ações possessórias em favor das atividades econômicas da empresa.



Por outro lado, a atuação da advocacia popular traz outra leitura a respeito das ações possessórias, nelas trazendo o contexto dos conflitos e a particularidades dos grupos envolvidos. Foi o que se observou principalmente na ação envolvendo o caso Vale vs Santa Rosa dos Pretos e Monge Belo, apesar da manutenção da posição do judiciário.

Com isso, percebe-se que instituições do sistema de justiça (advocacia da empresa, AGU e judiciário), ao se depararem com as ações possessórias envolvendo comunidades indígenas e quilombolas, por um lado, e a empresa Vale S/A, alinham-se ao discurso do desenvolvimento na medida em que reproduzem na prática jurídica o imaginário referente à superação da condição de “subdesenvolvido”. Por outro lado, a advocacia popular distancia-se do referido discurso na medida em que escutam a demanda das comunidades e as traduzem numa prática que visa garantir direitos dos grupos étnicos voltados para sua forma de vida.

Notas

1 Doutorando em Ciências Jurídicas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com período sanduíche na Università Degli Studi di Firenze (UNIFI). Mestre em Direito e Instituições do Sistema de Justiça pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduado em Direito pela Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB). Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

2 Segundo Farias e Rosenvald (2014) p. 166-167), a tutela jurisdicional “revela-se no instante em que o direito subjetivo do possuidor é violado, surgindo a sua pretensão de defesa, em face daquele que provocou a ofensa”. Adiante, afirma que “o jus possessionis (possessório) tutela o direito de possuir pelo simples fato de uma posse preexistente hostilizada por uma ofensa concreta, sem qualquer discussão no tocante ao fenômeno jurídico da propriedade”. 3 São oito interditos proibitórios: 1) proc. n.º 31068-72.2011.4.01.3700, que tramitou na 6ª Vara; 2) proc. n.º 34466-27.2011.4.01.3700, que tramita na 6ª Vara; 3) proc. n.º 13904-84.2017.4.01.3700, que tramita na 13ª Vara; 4) proc. n.º 105275-03.2015.4.01.3700, que tramita na 6ª Vara; 5) proc. n.º 5164-74.2016.4.01.3700, que tramita na 3ª Vara; 6) proc. n.º 5165-59.2016.4.01.3700, que tramita na 6ª Vara; 7) proc. n.º 21788-38.2015.4.01.3700, que

tramita na 13ª Vara, e; 8) proc. n.º 27181-80.2011.4.01.3700, que tramitou na 3ª Vara. Cinco reintegrações de posse 1) proc. n.º 36044-88.2012.4.01.3700, que tramitou na 5ª Vara; 2) proc. n.º 32994-20.2013.4.01.3700, que tramitou na 5ª Vara; 3) proc. n.º 36051-46.2013.4.01.3700, que tramita na 6ª Vara; 4) proc. n.º 80631-



93.2015.4.01.3700, que tramitou na 6ª Vara d, e; 5) proc. n.º 20278-53.2016.4.01.3700, que tramitou na 13ª Vara.

4 No critério de busca “Consulta: Primeiro Grau – Comarca: São Luís – Nome da parte, Chave de pesquisa: Vale”, obteve-se uma listagem de nove resultados, cuja nomeação da parte varia entre “COMPANHIA VALE DO RIO DOCE S/A”, “CVR CIA DCOMPANHIA VALE DO RIO DOCE S/A” e “VALE”. O resultado foi: 1) oito reintegrações/manutenções de posse (processos no 97722014, 116892014, 116942014, 116932014, 313462014, 530322013, 38312014 e 38342014); 2) um interdito proibitório (processo no 146492014).

Na Comarca de Arari, variando entre “CIA. VALE” e “VALE”, o resultado foi: 1) seis procedimentos comuns (processos no 122012, 9532015, 12662017, 2552015, 7492015 e 1562016); 2) duas reintegrações/manutenções de posse (proc. no 5892015 e 10582017).

Na Comarca de Itapecuru Mirim, com nome “VALE”, o resultado foi: 1) duas reintegrações/manutenções de posse (processos nº 23442014 e 20102014); 2) um interdito proibitório (proc. nº 23672015).

Na Comarca de Santa Rita, um resultado com nome “VALE”: reintegração/manutenção de posse (proc. nº 652013).

Na comarca de Vitória do Mearim, com nome “VALE”. 1) uma reintegração/manutenção de posse (proc. nº 8262017); 2) um interdito proibitório (proc. nº 4842014).

Na Comarca de Monção, com nome “VALE”: 1) três reintegrações/manutenções de posse (proc. no 862016, 22016 e 9272014); 2) um interdito proibitório (proc. no 82016).

Na Comarca de Santa Inês, com nome “CVRD – CIA VALE DO RIO DOCE” e “VALE”: um interdito proibitório (proc. no 19992015).

Na comarca de Pindaré-Mirim, com nome “VALE”: 1) duas reintegrações/manutenções de posse (proc. nº 5542014 e 7812015); 2) uma reintegração/manutenção de posse (proc. nº 24432014)

Na comarca de Buriticupu, com nome “VALE”: 1) seis interditos proibitórios (proc. nº 13862015, 13882015, 13872015, 14912015, 16602015 e 14672016); 2) uma reintegração/manutenção de posse (proc. nº 24432014).

Na Comarca de São Pedro da Água Branca, com nome “VALE”: dois interditos proibitórios (processos no 2892015 e 2902015).

As comarcar não mencionadas não tinham ações possessórias



Referências

AGU (2015). Manifestação. In: JF/MA. Processo nº 105275- 03.2015.4.01.3700. São Luís.

Benfatti, F. (2014). Direito ao desenvolvimento. São Paulo: Saraiva.

Bercovici, G (2009). Os princípios estruturantes e o papel do Estado. In.: Cardoso Jr., J. A Constituição brasileira de 1988 revisitada: recuperação histórica e desafios atuais das políticas públicas nas áreas econômica e social. Brasília: IPEA, 255-291.

Bourdieu, P. (1989). Capítulo 1 – Sobre o poder simbólico. In.: BOUDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 7-16.

Bourdieu, P. (1989). Capítulo VIII – A força do direito: Elementos para uma sociologia do campo jurídico. In.: BOUDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., p. 209-254.

Bruzaca, R.; Sousa, A. (2018). “Direito Achado na Ilha” do Programa de Assessoria Jurídica Universitária Popular – PAJUP. In: Bruzaca, Ruan Didier; Sousa, Arnaldo Vieira (orgs.). Direito achado na ilha: tutela jurídica da posse no contexto de conflito fundiário coletivo urbano no município de Paço do Lumiar/MA. São Luís, 21-45.

Comarca de Itapecuru-MIRIM (2014a). Proc. nº 23442014. Itapecuru-Mirim.

Comarca de Itapecuru-MIRIM (2014b). Decisão liminar. In: Comarca de Itapecuru-MIRIM. Proc. nº 23442014. Itapecuru-Mirim.

Comarca de Santa Rita (2013a). Processo nº 652013. Santa Rita. Comarca de Santa Rita (2013b). Decisão liminar. In: Comarca de Santa Rita. Processo nº 652013. Santa Rita.

Dezalay, Y., Trubek, D. (1989). A reestruturação global e o direito: a internacionalização dos campos jurídicos e a criação de espaços transnacionais. In: Faria, José Eduardo (Org.). Direito e globalização econômica: implicações e perspectivas. São Paulo: Editora Malheiros.

Escobar, A. (2007). La Invención del Tercer Mundo. Caracas: Edición Fundación Editorial el perro y la rana.

Farias, C., Rosenvald, N. (2014). Curso de Direito Civil, vol 6: Reais. 10. ed. rev., ampl. e atual. Salvador: Editora JusPodivm.

Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

Folloni, A. (2014). A complexidade ideológica, jurídica e política do desenvolvimento sustentável e a necessidade de compreensão disciplinar do problema. In: Revista Mestrado em Direito (UNIFIEO. Impresso), 41, 63-91.



JF/MA (2015a). Processo nº 105275-03.2015.4.01.3700. São Luís. JF/MA (2015b). Processo nº 80631-93.2015.4.01.3700. São Luís.

JF/MA (2015c). Decisão liminar. In: JF/MA. Processo nº 105275- 03.2015.4.01.3700. São Luís.

JNT (2013a). Contestação. In: COMARCA DE SANTA RITA. Processo nº 652013. Santa Rita.

JNT (2013b). Manifestação sobre liminar. In: COMARCA DE SANTA RITA. Processo nº 652013. Santa Rita.

JNT (2016). Manifestação. In: COMARCA DE SANTA RITA. Processo nº 652013. Santa Rita.

JNT, CCN (2016). Contestação. In: COMARCA DE ITAPECURU-MIRIM. Decisão liminar. In: COMARCA DE ITAPECURU-MIRIM. Proc. nº 23442014. Itapecuru-Mirim.

Santoro, E. (2005). Estado de direito e interpretação: por uma concepção jusrealista e antiformalista do estado de direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed.

SantoS, B. (2011). Para uma revolução democrática da justiça. São Paulo: Cortez.

Vale (2013). Petição Inicial. In: COMARCA DE SANTA RITA. Processo nº 652013. Santa Rita.

Vale (2014). Petição Inicial. In: COMARCA DE ITAPECURU-MIRIM. Decisão liminar. In: COMARCA DE ITAPECURU-MIRIM. Proc. nº 23442014. Itapecuru- Mirim.

Vale. Petição Inicial (2015a). In: JF/MA. Processo nº 105275- 03.2015.4.01.3700. São Luís.

Vale (2015b). Petição Inicial. In: JF/MA. Processo nº 80631- 93.2015.4.01.3700. São Luís.

Warat, L. (2010). Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos, 3(5), 48-57.



La autonomización en la enseñanza de la sociología en Colombia.

El caso del programa de la Pontificia Universidad Javeriana

Janneth Aldana Cedeño¹
María Elvira Cabrera Díaz
Nicolás Ospina Castillo²

Resumen

En la ponencia se analizan las condiciones de posibilidad para el desarrollo de la autonomía, en la enseñanza y el quehacer de la sociología, al interior de una institución universitaria de carácter confesional. El programa de la Pontificia Universidad Javeriana hizo parte de los tres iniciales que empezaron a funcionar en Colombia a finales de 1950, pero fue el primero en cerrar debido a fuertes conflictos entre los estudiantes, docentes y directivas universitarias. Pasaron más de tres décadas para que se reabriera con el plan de estudios que funciona actualmente.

En este documento ahondamos en las razones de la apuesta, proveniente de una orden religiosa, por una disciplina crítica como la sociología, así como por las tensiones que surgieron en gracia al intento de ganar autonomía por parte de estudiantes y docentes en medio del agitado contexto social y político de América Latina entre 1960 y 1970. La discusión general se vincula con la trayectoria del campo educativo y los procesos de construcción de la autonomía requerida para el desarrollo académico y profesional de la sociología.

Palabras clave

Sociología, campo educativo, iglesia católica, autonomía, movimientos estudiantiles

Introducción

La institucionalización de la sociología como disciplina profesional en Colombia data de mediados del siglo XX. La Universidad Nacional de Colombia, la Pontificia Universidad Bolivariana (PUB) y la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) fueron los primeros centros en formar profesionalmente a los sociólogos y sociólogas del país (Cataño, 1986). De entrada, llama la atención que dos de las tres instituciones pioneras sean de carácter confesional. Si se compara con Argentina y Brasil, dos de los casos más estudiados hasta el momento en relación con la profesionalización de la disciplina en la región (Blanco & Jackson, 2015), el proceso colombiano presenta ciertas particularidades, relacionadas algunas con esta orientación específica.



Si bien la compleja situación sociopolítica en el contexto de la Guerra Fría permeó, en líneas generales, la orientación inicial de los programas de Sociología en la región, orientación que encontró en la cuestión del cambio social la preocupación central de análisis e intervención; en Colombia el marco del Frente Nacional, régimen de democracia restringida en que el bipartidismo tradicional cerró cualquier posibilidad de juego a nuevas fuerzas políticas y sociales, presionaba con urgencia el acercamiento a sectores tradicionalmente marginados. De esta manera, se encuentra en los primeros años del Frente Nacional un trabajo conjunto entre académicos, investigadores y funcionarios, trabajo que funcionó como ventana de oportunidad para la financiación de proyectos desarrollados bajo una perspectiva sociológica.

Esta situación fue un punto en común para los programas que abrieron en instituciones de educación públicas o privadas, de carácter laico o confesional, en Colombia. Aun así, como ya se mencionó, el interés que manifestaron universidades católicas por la Sociología, lascuales desarrollaron una extensa labor de la mano de sectores sociales e instituciones estatales, hace parte de unas condiciones particulares referentes al papel de la iglesia católica en el país. Es sobre esta relación, en particular entre la emergencia de la sociología en Colombia y su desarrollo en PUJ, que se sustenta este documento.

La problemática que enmarca esta exposición es, sin embargo, de carácter más general. La indagación sobre los procesos de autonomía relativa que necesita la disciplina frente a su propio desarrollo, a su lugar como esfera crítica de la sociedad y a sus alcances en términos de transformación social, mantiene su vigencia tal como hace más de medio siglo. Pero el proceso que aquí se registra debe entenderse desde sus propias condiciones históricas; desde las mismas se vislumbran las preocupaciones cambiantes de sociólogos y sociólogas ante la formación, la investigación y la intervención social en el ejercicio del oficio. La base crítica que sostiene a la disciplina hoy día, parece algo inherente a la misma; con todo, esta se ha ido construyendo históricamente en gracia al propio desarrollo de la sociología como a las condiciones ante las cuales debe responder.

Estas afirmaciones permiten aclarar que los hallazgos de esta investigación no son un señalamiento acusatorio hacia la sociología que se produjo de manera incipiente durante la década de los sesenta. Por el contrario, buscan comprender a profundidad la lógica de su desarrollo en relación con los recursos teóricos, metodológicos y analíticos con los que se contaba para entonces, así como con las necesidades sociales del país y el contexto nacional e internacional que influyeron en este proceso. La sociología se



consideró para ese entonces como la ciencia idónea que daría solución eficaz e inmediata a distintas problemáticas.

Para el caso de la PUJ, uno de los ejes centrales de indagación tiene que ver con los motivos para que los Jesuitas abrieran un programa de formación en sociología. Recién se mencionó el interés que despertó la posibilidad de allanar un camino “científico” para la comprensión y solución de problemáticas sociales. También resulta importante vincular el trabajo de diversas redes católicas, así como la labor de asistencia social adelantada por la iglesia en los sectores vulnerables y marginales a nivel urbano y rural. Sin lugar a duda, la doctrina social de la iglesia funcionó como ruta de orientación desde mediados del siglo XIX a propósito de la cuestión social y las profundas preocupaciones alrededor de la creciente inequidad económica y política en la región.

Parte de la respuesta de la iglesia católica a los desafíos que enfrentaba debido al empuje sin control del capitalismo por un lado, así como a la expansión del socialismo y el comunismo por el otro, tiene que ver con la búsqueda de mecanismos que le permitieran contrarrestar el creciente malestar social; malestar que no lograba disiparse a través de los actos de fe propios de sociedades tradicionales. La sociología se vislumbró inicialmente como la posibilidad de acción social de este sector. No obstante, la fuerte politización del periodo, especialmente entre el estudiantado que dirigía cada vez más su mirada hacia la izquierda, creó tempranamente una enorme brecha entre lo que pensaban las directivas universitarias y lo que se proponían estudiantes y docentes. Esta “crisis” no solo afectó a los programas de sociología que empezaron a cerrarse en la década del 70 del pasado siglo; aquellos que sobrevivieron manifestaron su interés por nuevas orientaciones, en especial, aquellas de corte marxista.

Para exponer con mayor profundidad las relaciones que aquí se han esbozado, en el primer apartado se presentan las condiciones compartidas por los tres primeros programas de sociología en Colombia. Sobre el de la Universidad Nacional ya se encuentra una extensa literatura, no así para las carreras de la PUB y la PUJ, razón por la cual de la revisión de archivo y de prensa deriva la mayor parte de la información registrada (aunque ya hay estudios preliminares que dan pistas sobre la problemática aquí planteada). Luego, se describe la trayectoria de apertura, desarrollo y cierre del programa de la Javeriana. Con este último aspecto, terminamos con las tensiones que explicaron su cierre en términos tanto de la propia dinámica de la disciplina que se orienta hacia otras corrientes; como de la fuerza del movimiento estudiantil. Esto permite reflexionar sobre las condiciones de autonomización de la disciplina en el país hacia



mediados de la década del 70 así como alrededor de interrogantes a propósito de las condiciones actuales de desarrollo de la sociología en el ámbito académico.

Los tres primeros programas de Sociología en Colombia

En 1959 la sociología encontró lugar en algunas universidades colombianas. La manera en que se estructuraron los programas inicialmente, así como las actividades conjuntas de investigación que se adelantaron, debe comprenderse de la mano de las condiciones sociopolíticas y económicas que para el entonces imponían el Frente Nacional, en Colombia, y la Guerra Fría, a nivel mundial.

El Frente Nacional (1958-1974), establecido como mecanismo de contención de la dramática violencia que se exacerbó en el país desde los años 40, produjo insalvables cierres para el ascenso de fuerzas políticas distintas a los tradicionales partidos liberal y conservador. Como un sistema político que buscaba la pacificación en territorio nacional, se orientó por políticas desarrollistas que empataban con la gobernabilidad internacional (Gutiérrez, 2007, p. 83), respondiendo así a los conflictos propios de la Guerra Fría. El apoyo estadounidense a través de programas como *Alianza para el progreso* (1961-1970) terminó por profundizar el abismo existente en distintas corrientes de pensamiento que empezaron a enmarcarse en la lucha entre capitalismo y comunismo. No obstante, más allá de este abismo, las primeras administraciones del Frente Nacional impulsaron un proceso controlado de modernización (Cataño, 1986, p. 33) que se sostuvo, en buena medida, en los alcances de las ciencias sociales.

La sociología parecía constituirse en el campo de saber competente para comprender una sociedad en cambio y dirigir su proceso de transformación. Temas centrales como la reforma agraria, la industrialización, urbanización o las reformas administrativas del estado; se enfrentaban en su tratamiento con otros que en el país iban a determinar no solo el curso de la nación, así mismo el desarrollo de la sociología, desde la movilización social hasta el surgimiento de diversos grupos alzados en armas (las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -FARC- y el Ejército de Liberación Nacional -ELN- principalmente). En sus inicios, la sociología como escenario de investigación, enseñanza e intervención, contó con el apoyo de las organizaciones públicas y privadas para encarar tales problemáticas.

Estas son las condiciones comunes bajo las cuales se abrieron los primeros programas de sociología en el país. De los tres, el de la Universidad Nacional es el único que se ha mantenido de manera ininterrumpida y el que ha generado la mayor actividad investigativa en torno a su propia trayectoria. Por esta misma razón, toda una



generación de sociólogos y sociólogas formados allí funcionó como bisagra con las posteriores que alimentaron otros programas de sociología a nivel nacional. Por lo demás, entre sus fundadores contó con figuras de amplio reconocimiento a nivel regional, en especial Orlando Fals Borda y Camilo Torres Restrepo.

En su fundación, el programa de la Nacional compartió, con los demás programas nacientes, algunas dificultades cardinales propias del intento de institucionalización, por vía académica, de la disciplina. El esfuerzo inicial se concentró en conseguir un profesorado competente, formado en diversas áreas, que pudiera adelantar tanto los procesos de enseñanza como los de investigación. En relación con la intervención, se generaron expectativas sobre la posibilidad de resolver problemáticas concretas relacionadas con las difíciles circunstancias que debían enfrentar ciertos sectores considerados como vulnerables (campesinos, obreros, habitantes de la periferia, niños y ancianos, entre otros). Este intento de acción a través de la vía científica hizo que durante los primeros años del Frente Nacional, la labor de las personas vinculadas a la Universidad tuviera resonancia en la política pública.

En razón a esta correspondencia, Jaramillo llama a estos sociólogos, especialmente a Fals Borda y a Camilo Torres, “intelectuales híbridos” (Jaramillo, 2017, p. 57), pues a la vez que se desempeñaban como docentes en la carrera de Sociología trabajaban como funcionarios en instituciones públicas (el primero fue Viceministro de Agricultura y el segundo trabajó en el Instituto Colombiano de Reforma Agraria -Incora-). Junto a ellos se encontraban otros intelectuales como Jaime Jaramillo Uribe, Ernesto Guhl, Dario Mesa y Virginia Gutiérrez de Pineda, entre otros, la mayoría provenientes de la Escuela Normar Superior y el Instituto Etnológico Nacional. Sobre los estudiantes, el mismo Jaramillo plantea:

“En el escenario político aquí abordado, debe señalarse que los estudiantes de sociología expresaban, en los tempranos años sesenta, sus “utopías”, entonces predominantemente democrático-liberales, modernizantes y desarrollistas en consonancia con las posiciones de sus profesores y de corrientes político-culturales predominantes” (Jaramillo, 2017, p.19).

Entre las distintas clasificaciones por medio de las cuales se ha intentado establecer las etapas de la sociología en Colombia antes y después de su institucionalización académica (Cataño, 1986. Segura & Camacho, 1999), para los propósitos de esta ponencia, llama la atención una que, aparecida a mediados de la década del 70, consideraba que hasta el momento se podía distinguir claramente entre dos: la primera



entre 1880 y 1958 en la cual se había difundido la sociología europea y norteamericana a través de cátedras programadas en las facultades de derecho y educación; y la segunda entre 1959 y 1969 con la apertura de varios programas en la región en la que, a pesar del predominio de la sociología norteamericana, se dibujaban claramente los contornos de una sociología latinoamericana. Lo que aquí llama la atención, es la tensión que expresa en autor entre “la concepción sagrada y secular” de la disciplina (Parra, 1975)³.

Para la Universidad Nacional, Jaramillo argumenta:

“La Facultad de Sociología surgió con una clara vocación de intervención social, un objetivo central en el que se retroalimentaban concepciones cristianas reformistas y aquellas propias del desarrollismo y del que se denominaba como “cambio social gradual”, predominantes en el discurso de las ciencias sociales y en las políticas estatales de varios países latinoamericanos. Estas debían traducirse en la superación de las “disfunciones” o “desadaptaciones” sociales, según la conceptualización del estructural-funcionalismo, paradigma sociológico predominante entonces.” (Jaramillo, 2017, p.93).

Para las instituciones católicas esta orientación no era nueva; para la época, en su mayoría, compartían los problemas derivados del precario desarrollo económico en la región y la capacidad de la iglesia para atender a la población más vulnerable. En Colombia, un claro ejemplo de esta preocupación se manifestó en la Misión de Economía y Humanismo (1954- 1956) bajo la dirección del sacerdote dominico Louis-Joseph Lebret (Gómez, 2015). El programa de sociología de la PUB, con sede en Medellín, se abrió gracias a indicaciones surgidas en la V Semana Social Colombiana organizada por la Curia Arquidiocesana, reunida en 1958 en la misma ciudad, “para formar profesionales con la búsqueda de salidas cristianas a los graves problemas sociales que afronta el país” (Serna, 1997, p.146). Como el programa de la Javeriana, se orientó por la Doctrina Social de la Iglesia cuyo foco se constituyó tanto en la preocupación por los sectores más vulnerables como por la preservación del papel social de la iglesia ante la creciente movilización social de dichos sectores, que podría terminar alimentando las luchas revolucionarias en la región.

Su programa compartió con el de la javeriana los esquemas iniciales de enseñanza en la disciplina: predominio del estructural-funcionalismo como marco teórico; y énfasis en métodos y técnicas cuantitativas bajo el supuesto de un mayor acercamiento científico a los problemas sociales. Con presiones especialmente por parte de los estudiantes y algunos docentes, pocos años después de apertura del programa se lograba acceder



directamente a algunos textos y otras corrientes, especialmente el marxismo. En la PUB, se esperaba que los egresados tuvieran la capacidad de comprender adecuadamente problemas sociales desde las doctrinas sociales, lo que permitiría llegar a construir soluciones, también adecuadas, con “justicia”; a la vez que se constituyeran en líderes que contribuyeran a la transformación social.

El énfasis dado a la carrera en sus inicios derivó directamente de las recomendaciones de la V Semana Social ya mencionada. Así, el interés central por los asuntos laborales iba en la misma dirección de lo señalado por programas como *Alianza para el progreso* o los intentos de reforma agraria en el país. El trabajo con comunidad era un terreno laboral abierto para los sociólogos y sociólogas profesionales del momento (Ocampo, 1978); tales fueron los recursos proporcionados a la formación que la PUB tuvo espacios de formación en sociología diurno y nocturno. El programa sin embargo cerró en 1985. El de la Javeriana cerraría más temprano, en 1972. El carácter mismo de la disciplina fracturó muy pronto los propósitos comunes entre las esferas gubernamentales y privadas, y el trabajo de los intelectuales e investigadores en el área. La gestación de esquemas de comprensión y acción, en contradicción con el orden social vigente, hizo que en Colombia la sociología sufriera una profunda estigmatización social; estigmatización que aun hoy se expresa en ciertos sectores.

Tensiones de la sociología en Colombia entre finales de 1960 y comienzos de 1970

El panorama que resultó del Frente Nacional sería el de un desgaste generalizado de los programas de gobierno y los objetivos trazados por la coalición bipartidista. El malestar frente a lo que desembocó pocos años después en el fracaso y fin del periodo del Frente Nacional se evidenció en distintos sectores de la sociedad colombiana. El crecimiento y agudización de las luchas sociales en contra de las actividades estatales fue evidente a medida que avanzaban los gobiernos frentenacionalistas, para encontrar su punto más álgido en la segunda mitad de la década de 1960.

El régimen bipartidista excluyó los intereses de los diversos sectores que no se encuadraban dentro del Frente Nacional. De allí la razón por la cual todo proyecto de desarrollo que se promovió en los gobiernos liberales y conservadores, tuvo el limitado alcance propio de medidas paliativas en vez de apuntar y ofrecer soluciones de tipo estructural a las necesidades y demandas de la población colombiana. Esto contribuyó al enardecimiento de los movimientos y resistencias sociales en campesinado, sindicatos e indígenas colombianos, a los cuales se sumarían los estudiantes universitarios del país.



La sociología en las Universidades respondió simultáneamente a este ambiente de conflicto social y político, en la medida en que desde el mismo seno de la disciplina se comenzó a manifestar la necesidad de atender estructuralmente los problemas planteados desde esta ciencia. La capacidad de análisis de la sociología comenzó a cuestionarse, dejando de lado el carácter asistencialista y resolutivo característico de la intervención impulsada desde los gobiernos frentenacionalistas, para propiciar un desarrollo de sus herramientas metodológicas, teóricas y analíticas que permitieran tener aproximaciones críticas a los problemas de investigación que se planteaban. Además:

“A este malestar, se sumó el impacto del marxismo en los medios universitarios a finales de la década de los sesenta. Los estudiantes y los profesores más jóvenes criticaron acerbamente las limitaciones del empirismo y del funcionalismo norteamericano, y adoptaron el marxismo como el método más acabado para estudiar los problemas de la estructura y el cambio sociales. Para ellos el funcionalismo norteamericano no ofrecía una teoría del cambio y presentaba una coloración ideológica dirigida a legitimar el orden social como algo natural y necesario.” (Cataño, 1986, p. 38).

Ejemplo de la ruptura entre academia y gobierno, tal como lo mencionan Segura y Camacho (1999), es la obra sobre la *Violencia en Colombia: estudio de un proceso social*, escrita por el sociólogo Orlando Fals Borda, Eduardo Umaña Luna y Germán Guzmán Campos, fruto de la Comisión Investigadora de las Causas de la Violencia, encargada por el presidente Alberto Lleras Camargo (primer presidente del Frente Nacional). La obra ubicó desde una nueva óptica la exposición de los hechos acaecidos durante La Violencia, a la vez que asignó la responsabilidad correspondiente a las fuerzas estatales y a los mismos partidos que se encontraban en el poder. Este hecho puede describirse como el punto de inflexión en el que la sociología en Colombia sufrió la estigmatización que la acompañó en las siguientes décadas; punto que explica a su vez el cierre temprano de algunos de los programas académicos en el país.

El caso de la PUJ: el Programa de Sociología y el Movimiento Cataluña

En el escenario de la Universidad Javeriana se vivió el proceso de institucionalización de la sociología, al tiempo que fue gestándose un agitado ambiente estudiantil que tendría consonancia con el ambiente sociopolítico que conmocionó al país. Teniendo en cuenta las características propias del carácter privado y confesional de la Javeriana, es preciso volver en el tiempo y reconstruir el programa de sociología desde sus inicios en el año de 1959, ahondando fundamentalmente en el ambiente particular gestado al interior de la Universidad a través del estudiantado⁴.

La gestión del proyecto de apertura del programa estuvo en manos del entonces decano



de la facultad de Filosofía y Letras, José Rafael Arboleda S.J., doctor en antropología y quien expresaba afinidad por temáticas generales de las ciencias sociales. Arboleda tuvo la iniciativa de abrir la carrera en compañía de María Cristina Salazar Camacho. Salazar era filósofa javeriana graduada en el año 1952. En su época de pregrado fue alumna justamente del padre Arboleda, quien le aconsejó estudiar sociología en una universidad fuera del país (en ese entonces en Colombia ninguna universidad ofrecía este pregrado). María Cristina decidió así realizar estudios de maestría, y posteriormente de doctorado en sociología, en la Universidad Católica de Washington, Estados Unidos (Leal, 2001). Regresó a Bogotá en el año de 1960, para vincularse a la Javeriana como docente y primera directora del departamento de Sociología y Trabajo Social.

Si bien las figuras de Arboleda y Salazar fueron importantes en este proceso, existía todo un aparato institucional previo que contribuyó a que se dieran las condiciones de posibilidad que desembocaron en la apertura de la carrera. Es posible identificar el Instituto de Estudios Sociales de la Universidad, creado en el año 1957, el cual estuvo dirigido por Vicente Andrade Valderrama S.J. La organización de este instituto no puede entenderse si no se tiene en cuenta la Doctrina Social Católica, la cual condensa el pensamiento y la postura de la Iglesia en relación con los temas sociales y la enseñanza propia de la Compañía de Jesús, en el caso de la Javeriana. En efecto, bajo el rectorado de Carlos Ortiz Restrepo S.J (Fondo Rectores. Ortiz Restrepo, 1957), la enseñanza de la Doctrina Social Católica obtuvo forma a través de la Extensión Universitaria, organizaciones sociales vinculadas con la Universidad, un Instituto de Capacitación Obrera, el Instituto de Estudios Sociales, y la facultad de Derecho y Economía, en la cual se dictaban cursos especiales de Sociología.

Por su parte Andrade Valderrama S.J, justificaba la presencia de esta nueva dependencia al interior de la Universidad en el documento de institucionalización del Instituto, afirmando que: “La importancia creciente que tienen hoy en todas las universidades los estudios sociales; la necesidad de estudiar los problemas sociales y de buscarle solución cristiana; la urgencia de preparar dirigentes capaces de realizar esas soluciones, hacen inaplazable la iniciación de este Instituto cuya triple finalidad responde a los hechos enunciados: despertar el interés por los estudios sociales entre profesores y estudiantes, y ofrecerles los medios de adelantarlos;

estudiar los problemas sociales y sus soluciones a la luz de la doctrina social católica; preparar dirigentes en todas las categorías sociales y en los ramos de actividad conectados con el campo social. (Fondo Rectores. Carlos Ortiz Restrepo S.J. C47 -



F204 - 205)”.

En relación con el futuro del Instituto, afirmarí­a Andrade Valderrama S.J: «*Cuando se haya creado el ambiente necesario para estos estudios y se cuente con el número de profesores suficientes, se podrá convertir en la facultad de Ciencias Sociales*». (Fondo Rectores. Carlos Ortiz Restrepo S.J. C47 - F204 - 205). De esta manera, para 1961, el Instituto ya se encontraba en funcionamiento e iría nutriéndose de otras disciplinas pertinentes para el análisis de los fenómenos sociales, específicamente de la sociología y el trabajo social. El Departamento de Sociología, que venía funcionando como dependencia de la Facultad de Filosofía y Letras, a la cabeza de la Dra. Salazar, se incorporaría entonces al Instituto de manera formal. (Fondo Rectores. Jesús Ramírez S.J.. 1961).

El departamento de Sociología y el de Servicio Social, terminarían configurando la Facultad de Ciencias Sociales en 1962. El objetivo general de la naciente facultad giró en torno a la preparación de profesionales competentes para el desarrollo, planificación y ejecución de programas de bienestar y desarrollo social y económico. La facultad orientó la docencia y la investigación en sociología y trabajo social bajo los lineamientos de la Doctrina Social Católica. Fue así como en la Javeriana se abordaron las necesidades sociales del país: a través de disciplinas científicas, que mantenían la relevancia de la moral y la vida católica en su formación profesional. En cuanto a los programas de clase, estos constaron del estudio de contenidos básicos de las dos disciplinas, con el fin de que los alumnos «adquirieran una comprensión básica de la persona humana y de la sociedad en la cual vive. Además, por medio de los cursos de filosofía y teoría social se busca dar una seria formación ideológica». (Fondo Rectores. Jesús Emilio Ramírez, S.J. 1962. Carpeta 17. Foto 007). Durante los últimos dos años, los estudiantes encaminaban sus conocimientos hacia la metodología del servicio social o la investigación social.

La segunda mitad de la década de los sesenta en la Javeriana estuvo marcada por el dinamismo del estudiantado que llegó a acaparar la actividad académica, cultural y educativa de la Universidad, a través de la llamada “Cofraternidad Javeriana” (Galeano, 2012). Ejemplo de ello fueron las manifestaciones artísticas, deportivas, culturales, de servicio a la comunidad y grupos de estudio social y político. La apropiación consciente y crítica del estudiantado javeriano tuvo focos específicos entre los cuales se identifican, entre otros tantos, las carreras de derecho, arquitectura, filosofía y letras, y principalmente, trabajo social y sociología.



Para el año 1966, bajo el rectorado del padre Fernando Barón S.J., la Universidad entró en un proceso de reestructuración administrativa que desplazó a trabajo social y sociología a la naciente Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Dicha reestructuración sería el punto de inflexión que marcaría el inicio del agitación del primer y único movimiento estudiantil al interior de la Universidad⁵. Las demandas y peticiones del estudiantado giraron alrededor de diversas disposiciones administrativas y académicas que resultaban inaceptables y que merecían reconsiderarse.

En el caso de sociología, las demandas se enfocaron en contra de un excesivo alza del costo de las matrículas; la búsqueda de un reajuste alrededor del carácter investigativo de la formación sociológica; la necesidad de entrar en sintonía con los debates propios de la sociología latinoamericana con el fin de materializar el objetivo, hasta entonces incumplido, de formar sociólogos agentes del cambio social; así como todo lo relacionado a la gestión y manejo de recursos necesarios para poner en marcha este tipo de reformas que se consideraban claves para la formación de profesionales capacitados para aproximarse críticamente a, y con una clara intención transformadora de, las condiciones sociales del país. (Fondo Rectores. Alfonso Borrero Cabal, S.J. 1970).

La efervescencia al interior de la PUJ iría en aumento hasta alcanzar su punto más crítico en octubre de 1970, con el movimiento de mayor reconocimiento e incidencia en la Universidad: el Movimiento Cataluña. Este movimiento se denominó así por la Casa Cataluña, nombre del edificio donde funcionaban las dependencias administrativas de la Facultad de trabajo social y sociología. En la cafetería de dicho espacio, tenían lugar las reuniones de los estudiantes pertenecientes al movimiento. Ellos fueron los encargados de tomar acciones en relación a las peticiones y demandas del estudiantado javeriano. Así, el Cataluña ejecutó el acto que sellaría la suerte del programa de sociología en la PUJ. El 27 de octubre de 1970, los y las estudiantes manifestaron públicamente un cese de actividades planeado por un lapso de 24 horas en principio, pero que finalmente se terminaría extendiendo por tres semanas (Galeano, 2012).

Un paro al interior de la PUJ no sería tolerado, al ser considerado como un desafío directo al control de los Jesuitas, así como una pérdida de autoridad institucional en el marco del proceso de autonomización del campo de la sociología. La presión sobre los líderes del movimiento comenzaría a agudizarse y, junto con la falta de capacidad de alcanzar acuerdos efectivos entre las directivas y los estudiantes, esta llevó a expulsiones selectivas, tanto de estudiantes como de docentes. Se determinó así el



cierre de los programas de trabajo social y sociología de forma indefinida.

Este sería el final de aquella primera etapa del programa de sociología en la PUJ. La disciplina continuó encontrando espacio en el medio universitario a través de algunos cursos específicos dictados a diversos programas académicos de la Universidad, pero que no tendrían peso relevante en relación con el desarrollo de la sociología a nivel nacional. Debieron pasar más de treinta años para que el programa se volviera a abrir en la universidad.

Reflexiones finales

En la conmemoración de los 60 años del programa de sociología de la PUJ, pues a nivel de pregrado este se reabrió en el año 2005, la indagación por la manera como se constituyó en su primera etapa respondió inicialmente a lograr una articulación histórica con su desarrollo actual. Dicha reconstrucción fue, sin embargo, superando la visión anecdótica que usualmente se ha sobrepuesto al programa mismo y se ha concentrado en el Movimiento Cataluña, movimiento que se enmarca en todo el movimiento estudiantil de la época.

Al comparar con los otros programas que se configuraron en el país en el mismo periodo, es claro que a nivel regional y nacional se presentaron preocupaciones similares que hicieron de la sociología el campo idóneo no solo para comprender, sino para actuar frente a lo, que en su momento, se consideraron problemas estructurales derivados de las abruptas transformaciones que atravesaba el mundo en general, América Latina en particular.

Esta preocupación cubría un amplio espectro que, por supuesto, superaba la academia. El mundo bipolar presentaba las opciones que determinaron el conflictivo ambiente sociopolítico de la época. En Colombia, como en varios países de la región, la iglesia católica ocupaba un lugar central no solo en las creencias a distinto nivel propias de la fe en el dogma cristiano, sino en la relación con sectores sociales considerados vulnerables, en especial, con programas de asistencia social (acción social de la iglesia). Tal preocupación se hizo manifiesta desde la Doctrina Social de la Iglesia a finales del siglo XIX. Esto permitió que en las universidades católicas se proyectaran objetivos comunes a aquellos que orientaron a los científicos sociales desde mediados del siglo XX en Colombia.

Pero el proceso mismo de consolidación de un campo académico y científico, en este caso de la sociología en Colombia, requiere el desarrollo de un nivel de autonomía que permita no solo escapar de miradas parciales de la sociedad, sino que, además, lleve a



la revisión crítica de lo que históricamente puede concebirse como orden social. El choque entre estudiantes, docentes y directivas era inevitable. La sociología en ese momento todavía se estaba ganando un espacio, definiendo su horizonte, ampliando sus oportunidades en docencia e investigación. Para las directivas de la PUJ, los reclamos de quienes disputaban la preeminencia de ciertos problemas y enfoques en la sociología, y su independencia o no de ciertos sectores (no solo religiosos en este caso, también políticos y, en ocasiones, de los alzados en armas) crearon un ambiente desconocido ante el cual la única respuesta fue el cierre.

Crisis de este tipo vivieron las demás instituciones, católicas o laicas. En todas ellas hubo cambios profundos en los programas de estudio al finalizar la década del 60 y empezar la del

70. Sin lugar a duda el desarrollo de la sociología en un marco confesional necesita de un mayor esfuerzo por lograr la autonomía suficiente para alcanzar sus objetivos científicos. Con todo, no es el único esfuerzo que se requiere. Este es un trabajo constante que hoy, por ejemplo, puede orientar la pregunta sobre el lugar de las ciencias sociales, y el de la sociología, en las transformaciones sociales más allá del ámbito académico, donde actualmente se encuentra la más alta institucionalización para la disciplina.

Notas

1 Docente del departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

2 Estudiantes de la carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

3 El autor habla de una tercera etapa que, en su momento, mostraba el esfuerzo por constituir una comunidad científica autónoma.

4 El agitación universitario encontraría manifestación no solo desde los estudiantes, sino también desde ciertos grupos de profesores que se conocieron bajo el nombre de “Los Abajo Firmantes” y que mostraron solidaridad ante las demandas y peticiones de los estudiantes; así como de ciertos curas jesuitas que hicieron lo propio. Para una comprensión con mayor detenimiento sobre la complejidad del movimiento javeriano, consultar Galeano (2012).

5 Referirse al Movimiento de esta época como primer y único movimiento, merece hacer la salvedad que fueron varios los movimientos que, persiguiendo objetivos más específicos, nutrieron el movimiento principal al interior de la Javeriana (tales como El



Ocaso; Acción 365; Los Abajo Firmantes; Los 33). Por motivos de extensión del texto, nos abstenemos de ahondar en ellos. Para su conocimiento, consultar Galeano (2012)

Lista de Referencias bibliográficas

Cataño, Gonzalo (1986). *La Sociología en Colombia*. Bogotá: Editorial Plaza & Janés

Galeano, Joaquín (2012). *La historia de un movimiento. Movimiento estudiantil javeriano (1968-1972)*. Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales. PUJ

Gutiérrez, Francisco (2007). *¿Lo que el viento se llevó? Los partidos políticos y la democracia en Colombia, 1958 – 2002*. Bogotá: Editorial Norma.

Leal, Gloria (2001). «Patrimonio Vivo María Cristina Salazar.». Audiovisual.

Ocampo, Carlos (1978) “20 años de la facultad de sociología U.P.B. Fundación y evolución de su currículo”. *Revista de sociología*. Medellín: Facultad de sociología. Universidad Pontificia Bolivariana. Ene-dic 1978. Año VIII. Vol. 9 No. 13. P. 126-132.

Parra, Hernando. (2011). *La Sociología en Colombia. ¿Tareas revolucionarias o conservadoras?* En: X Congreso Nacional de Sociología. Cali.

Serna, Alba (1997) “Una mirada a la sociología en Medellín (145-183)”. *La sociología en Colombia. Estado académico*. Bogotá: Asociación colombiana de sociología. Icfes.

Archivos

Barón, Fernando (1966- 1970). Fondo Rectores. Archivo Histórico Javeriano Juan Manuel Pacheco, S,J. Pontificia Universidad Javeriana.

Borrero Cabal ,Alfonso (1970-1977). Fondo Rectores. Archivo Histórico Javeriano Juan Manuel Pacheco, S,J. Pontificia Universidad Javeriana.

Ortíz Restrepo, Carlos. (1953-1960). Fondo Rectores. Archivo Histórico Javeriano Juan Manuel Pacheco, S,J. Pontificia Universidad Javeriana.

Ramírez, Jesús. (1960 - 1966). Fondo Rectores. Archivo Histórico Javeriano Juan Manuel Pacheco, S,J. Pontificia Universidad Javeriana.



Mercantilização de novo tipo como expressão da financeirização do ensino superior privado no Brasil

Pedro Tavares
Lucas Gabriell
Muana Andrade

Resumo

Este trabalho apresenta resultados finais de pesquisa de doutoramento sobre as características do processo de mercantilização no ensino superior no Brasil a partir de meados dos anos 2000 como contraface do processo de financeirização em curso na economia brasileira. Apesar da expansão privada desde a ditadura empresarial-militar e do impulso com as políticas neoliberais nos anos 1990, os fundamentos do processo de mercantilização são alterados a partir de 2007 com (i) a abertura do capital das instituições de ensino superior (ies) nas bolsas de valores; (ii) controle monopólico das matrículas por conglomerados educacionais controlados por fundos ligados ao setor financeiro; (iii) febril processo de fusões e aquisições de ies por outras maiores, favorecendo a formação de grandes grupos empresariais educacionais; (iv) concentração e centralização de capitais no ensino superior sem paralelo na história da educação brasileira. Como caminho metodológico, analisamos relatórios de gestão de grupos econômicos que operam o capital portador de juros nas ies e que explicitam as formas de valorização do capital na educação. Observa-se, como resultado da pesquisa, a indução do capital nesta área pelo Estado, via políticas que, em nome da democracia e da relexicalização da concepção de bem público, tornaram a educação um ambiente favorável aos negócios (Prouni e FIES). Conclui-se que o ensino superior privado brasileiro está sob dominância financeira, usado como plataforma de produção de valor por fundos que operam o capital comércio de dinheiro e produzem um processo de mercantilização distinto do que se verificara nos anos 1990 – de novo tipo.

Palavras-chave

Mercantilização, ensino superior, financeirização

Introdução

Este trabalho apresenta como resultado de pesquisas conduzidas pelo Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação – COLEMARX da Universidade Federal do Rio de Janeiro a profunda mudança de qualidade no processo de mercantilização do ensino superior no Brasil em curso desde meados dos anos 2000, processo considerado,



agora, de novo tipo. Dirigido pelo setor financeiro, por meio de fundos de investimentos, as novas organizações de capital aberto controlam um conjunto de instituições de ensino superior, anteriormente vinculadas apenas a empresários dispersos ou que se apresentavam sob o manto da filantropia, e que insere a educação no rol de investimentos que os players do setor financeiro exploram com o propósito de acumulação e reprodução de capital.

O objeto de estudo está localizado a partir das reflexões organizadas na pesquisa “Controle da educação superior privada pelos fundos de investimentos: uma mercantilização de novo tipo?”¹, que aponta, entre outras discussões, um tipo de controle mercantil do ensino superior que é organicamente articulado ao processo de financeirização em curso na economia mundial e brasileira, que neste caso aprofunda os traços do capitalismo dependente por meio da concentração e centralização de capitais em diversos setores, entre os quais a educação.

Apontamos as principais mudanças na natureza da mercantilização em curso no ensino superior privado nos desde meados dos anos 2000 e suas principais diferenças em relação ao processo mercantil típico dos anos 1990.

Defendemos que (i) o processo de mercantilização no ensino superior privado é de novo tipo, diferente do cenário organizado nos anos 1990, na primeira geração de neoliberalismo, posto que no tempo presente as instituições de ensino superior (IES) estão majoritariamente controladas por investidores das frações burguesas locais e internacionais, confirmando o intenso processo de financeirização; e de que (ii) o Estado favorece, neste novo cenário, o processo inicial de monopolização no setor por meio de diversas políticas e iniciativas, tornando-se determinante na conformação de um processo de mercantilização de novo tipo.

As recentes mudanças na configuração do ensino superior operam uma inflexão em relação ao modelo que organizou este segmento desde a ditadura empresarial militar (1964-1985) que vigorou no Brasil. O ensino superior privado majoritariamente ultrapassou os marcos filantrópicos que possibilitavam uma série de benefícios e isenções, abrindo novas fronteiras que, entretanto, nunca abandonaram os mecanismos que disputam o fundo público para os negócios privados.

Um momento importante dessa virada foi a reforma do Estado brasileiro dos anos 1990 que considerou a educação um serviço não-exclusivo do Estado no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Desde então, novos marcos



regulatórios favoreceram o setor particular, isto é, com fins lucrativos, possibilitando a consolidação de uma concepção abertamente mercadorizada de educação.

As disputas em torno de um projeto privatista de educação seguiram nos governos do Partido dos Trabalhadores no Brasil, como foi o caso das duas principais políticas públicas voltadas ao ensino superior privado: a criação do Programa Universidade Para Todos e o fortalecimento do Fundo de Financiamento Estudantil, a partir de 2010, induzindo o setor privado mercantil

Dentre as mudanças que confirmam a hipótese de mercantilização de novo tipo destaca-se a partir da segunda metade dos anos 2000 a mudança no controle das IES em direção ao setor financeiro. Paulatinamente, grandes grupos educacionais deixam de ser empresas tipicamente familiares² e são adquiridas majoritariamente por fundos de investimentos que possuem nexos e ramos nas complexas redes de operações que envolvem fundos de pensão, bancos (função de crédito de capital), investidores particulares, corporações de serviços, operações de capital fictício por meio de títulos nas bolsas de valores, consubstanciando outra realidade, visto que a estratégia do negócio é operada a partir do universo das finanças.

É verdade que há pressões em torno da abertura dos chamados mercados educacionais nos países da periferia do capitalismo por organismos internacionais.

O fulcro da ofensiva, o comércio transfronteiriço do serviço educacional, assumiu outra conformação além da internacionalização direta de empresas educacionais, como foi e é o caso da livre movimentação de capitais que possibilita aquisições e controle de empresas locais que mantêm, na aparência, caráter nacional, mas, a rigor, já estão sob controle de grupos financeiros multinacionais, processo que tem resultado a formação de monopólios.

Esta identificação não foi um trabalho simples. Ao contrário, os movimentos subterrâneos do capital comércio de dinheiro apresentam dificuldades de identificação. A realidade do ensino superior, que pode ser uma chave para compreensão do capitalismo contemporâneo, foi identificada mediante a análise do quadro de sócios da Kroton Educacional, por meio da análise da ata da assembleia geral de acionistas, indicando que a maior parte dos sócios é de corporações do capital financeiro dos Estados Unidos, mas também fundos europeus (britânicos, franceses, holandeses, suecos ou de Luxemburgo), árabes, asiáticos e da Oceania.



E é a partir destes “enclaves econômicos” que são estabelecidas as associações com as corporações mundiais. Os fundos funcionam como batalhão precursor do crescente peso do capital estrangeiro na educação superior dos países.

Este trabalho apresenta resultados do estudo da Kroton Educacional, maior empresa de ensino superior do globo, que a rigor não apresenta diferenças significativas quanto aos outros grupos educacionais controlados pelo setor financeiro – posto que as estratégias do capital comércio de dinheiro e do mercado financeiro (abertura e emissão de ações, capitalização da empresa, modelos de governança corporativa, entre outros) a princípio são as mesmas.

Com efeito, os grupos/corporações educacionais, agora sob controle das finanças, têm como objetivo, simultaneamente, (i) engendrar sobretrabalho, por meio da exploração do trabalho (esfera de produção), (ii) atuar no setor de serviços (comércio) e (iii), ao mesmo tempo, valorizar os títulos financeiros nelas aplicados (fluxos financeiros) – o fato novo no processo de mercantilização em curso no Brasil, que confirma a financeirização do ensino superior privado no país que é a maior economia da região.

As recentes mudanças indicam a constituição e consolidação de um modelo de gestão do trabalho nestas IES ancorado na concepção trazida do universo da finança de “governança corporativa”. Esta estratégia que o capital financeiro tem lançado mão almeja profissionalizar a gestão das organizações que estavam sob controle familiar, tendo como objetivo o aumento da extração de mais-valia, imbricando, a um só tempo, o capital produtor de mercadoria, o capital comércio de dinheiro e o capital comercial. Esta equação resulta, portanto, em conseqüente valorização dos ativos operados por fundos.

Entretanto, nenhum desses processos é guiado pela chamada “mão invisível” do mercado, mas, antes, por forte indução estatal. Atividades outrora públicas ou, pelo menos, concebidas legalmente como dever do Estado, como educação e saúde, foram comodificadas (Faircough, 2001).

É importante resgatar o conceito de supercapitalização de Mandel (1982) quando discorre a respeito da hipertrofia dos serviços no capitalismo tardio a partir da realocação de uma quantidade significativa de massas de capitais que não têm possibilidade de ser reinvestidos e valorizados no setor produtivo, por conta da queda da taxa de lucro, cuja saída será o investimento em atividades intermediárias.



A seguir, apresentamos as principais evidências em estudo a respeito da Kroton Educacional que parecem confirmar o significativo processo de financeirização em curso

Abertura do capital das instituições de ensino superior (ies) nas bolsas de valores

A atuação dos fundos de investimentos³ e entrada de capitais estrangeiros no Brasil corroborou para a crescente importância da Bolsa de Valores de São Paulo como espaço privilegiado de negócio dos investidores – posto que a oferta de ações de empresas exige protocolos financeirizados no interior dessas organizações – e o aumento geral dos processos de fusões e incorporações de grandes empresas em diversos segmentos, (tecnologias da informação; alimentos e bebidas; telecomunicações, e mídia; instituições financeiras; e também empresas educacionais) é parte do processo de abertura de capitais no Brasil⁴.

As fusões no setor de educação avolumaram-se a tal ponto que a partir de 2008 alguns grupos de consultoria financeira conferem uma subseção específica à educação, dado o volume expressivo de fusões que se assistia. Estima-se que entre 2008 e 2013 foram realizadas 138 fusões e aquisições de tipo joint venture na educação, tornando a educação um dos segmentos que mais movimentavam capitais, sendo responsável, no ano de 2008, por quase 8% do total de incorporações (53 de um total de 663)⁵.

Segundo a classificação oficial da CM Consultoria, por meio da portaria 409/2004, há diversos fundos de investimentos, como é o caso dos fundos de curto prazo⁶, fundos referenciados⁷, fundos de renda fixa⁸ ou fundos de ações. Este último fundo, que é de renda variável e deriva do investimento em ações na bolsa de valores e dependem da reengenharia administrativa para conferir rentabilidade ao investimento e é o que majoritariamente investe na educação (Tavares, 2014).

No Brasil a maior parte das instituições de ensino superior privadas que foram impulsionadas na ditadura empresarial militar ou na abertura neoliberal nos anos 1990 possuíam nexos com a filantropia. Isso significa que, embora atuassem na prática como empresas comuns, eram oficialmente credenciadas como confessionais ou filantrópicas, o que indica que a ruptura filantrópica em direção à Bolsa de Valores foi um ponto de inflexão que confirma a mudança qualitativa do processo de mercantilização em curso no Brasil.



Controle monopólico das matrículas por conglomerados educacionais controlados por fundos ligados ao setor financeiro

Uma das evidências de mudança qualitativa no ensino superior privado brasileiro foi, por exemplo, o crescente controle das matrículas por grupos e grandes organizações que são, a rigor, controladas pelo capital comércio de dinheiro. Quando analisamos a ata de sócios da Kroton Educacional – maior grupo empresarial do globo que atua na área de educação – identificamos os fundos e grupos mais diversos.

É preciso chamar atenção, por exemplo, que os dados apresentados neste trabalho não dão conta da miríade de organizações do capital comércio de dinheiro que operam apenas na Kroton Educacional, haja vista que a análise do quadro de sócios levou em consideração que nem todos os fundos foram identificados – a hipótese é que fundos oriundos de países considerados paraísos fiscais, como Panamá ou Luxemburgo, por exemplo, não identificam suas empresas por sites, que foi a nossa principal ferramenta para identificação da maioria dos fundos.

Além dos sócios-fundadores da cidade de Belo Horizonte no Brasil, hoje minoritários desde que a empresa adentrou o nível novo mercado de governança corporativa da Bolsa de Valores de São Paulo – o último nível que indica a forte pulverização de ações de um grupo - é possível identificar grupos econômicos como o fundo Ascese; o HSBC/Bradesco; a Robeco Capital Growth Funds (fundo holandês); Comgest Growth PLC (fundo de Hong Kong); Association de Bienfaisance Et de Retraite des Policiers ET (fundo de pensão de policiais da cidade de Montreal, no Canadá); o Allianz Equity Emerging Markets (fundo de Luxemburgo, cujo gestor no Brasil é o banco JP Morgan); o fundo Amundi Funds (fundo francês); a Blackwell Partners LLC (fundo neozelandês); o Actiam (fundo britânico); o banco JP Morgan (dos Estados Unidos); Franklin Templeton (fundo dos Estados Unidos); o grupo Coronation Global (fundo de investimentos sul-africano); o grupo Forsta AP Fonden (fundo sueco); o Banco do Japão (oficialmente The Master Trust of Bank of Japan) ; o grupo Retirement Income Plano f Saudi Arabian Oil Company na Kroton Educacional (fundo árabe); o banco Morgan Stanley (Estados Unidos); entre outros são parte do quadro de sócios da Kroton Educacional.

Aquisições, centralização de capitais e considerações finais sobre as mudanças na mercantilização do ensino superior no Brasil

Identificamos que a educação superior e seu processo de mercantilização apresentou mudanças importante em relação às características da mercantilização típica da



primeira fase de neoliberalismo nos anos 1990, com a substituição dos capitalistas que dirigem o processo – as empresas de natureza familiar são substituídas por frações do capital vinculadas ao universo da finança, controlada por investidores nacionais, mas sobretudo internacionais.

É possível identificar o primeiro elemento do processo de financeirização do ensino superior com a crescente importância das operações realizadas na Bolsa de Valores. No Brasil as principais operações ocorrem na B3, que faz referência à Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuro de São Paulo (BM&FBOVESPA) e as principais empresas educacionais desde 2007 negociam a participação no mercado de ações.

Esta foi a realidade dos maiores conglomerados educacionais do país, como é o caso da Estácio Participações, do grupo Ser Educacional ou mesmo da Kroton Educacional. Esta última, cuja sede é localizada em Belo Horizonte, abriu um escritório em São Paulo, por meio da diretoria de relação com os investidores, para estreitar a relação da empresa com o setor financeiro, que é majoritário no quadro societário da instituição.

Foi na Bolsa de Valores de São Paulo, por exemplo, que a empresa negociou diversas operações, sobretudo ligadas à capitalização por meio da oferta de IPO's, que também é o espaço onde se acentua a dimensão especulativa (capital fictício) do processo de financeirização. As ações da empresa crescem (e também diminuem) a depender das expectativas do mercado, como anúncios de queda de faturamento, obtenção de fundo público, estratégias de governança corporativa, entre outros que podem animar ou amedrontar os investidores do mercado financeiro.

Não por um acaso, a análise da ata de sócios da Kroton Educacional indica o capital comércio de dinheiro no comando do processo de reprodução do capital, com a presença de diversos fundos de investimentos, mas também fundos de pensão e fundos mútuos. Além dos sócios e acionistas que foram fundadores da empresa identificamos a presença de mais de 43 fundos de investimentos e pensão, a maior parte de empresas de gestão de ativos dos Estados Unidos, mas também de países como França, Reino Unido, Alemanha, Japão, Austrália, Suécia, Nova Zelândia, Hong Kong, Holanda, dos Emirados Árabes Unidos, entre outros, que confirmam o controle majoritário do capital estrangeiro no vigoroso mercado de ensino superior que foi formado.

A entrada da empresa no nível *Novo Mercado* da Bolsa de Valores foi determinante para a pulverização do quadro societário, que determina que não haja mais um sócio majoritário. Isso significa a concretização da hegemonia da finança nas empresas que abrem seus capitais e recebem intensos processos de capitalização. Esta pulverização



numa miríade de fundos de investimentos que a controlam – que são ou podem ser representantes de outros fundos ou formas de aplicações financeiras – oportuniza o controle de capitalistas coletivos nas decisões e a entrada de executivos independentes e o fortalecimento dos processos de auditoria internos, com a finalidade de análise absurdamente rigorosa dos fluxos de caixa e da rentabilidade dos acionistas.

A livre circulação de capitais, típico do atual período de financeirização, ficou evidente por meio das constantes mudanças societárias que foram identificadas por meio dos diversos comunicados oficiais aos investidores de alteração na participação acionária de diversos grupos econômicos no quadro societário evidenciou das principais empresas educacionais, com destaque para a Kroton Educacional. A análise de comunicados nos anos que analisamos indica que a educação se tornou uma plataforma de valorização do capital onde o investimento do capital não necessariamente é na educação: na verdade os fundos investem em diversas empresas de um portfólio variado com intenção de retorno seguro ou em menor prazo. Não por acaso diversos grupos operam investimentos, mas também realizam desinvestimentos no grupo.

A Kroton Educacional imprimiu dimensão monopólica no mercado de ensino superior brasileiro. Estima-se que controle aproximadamente 871 mil matrículas de um universo de 6,3 milhões de alunos matriculados. A evolução de matrículas na empresa e o processo de monopolização foi possível mediante aberturas e vendas de participações em ações nas Bolsas de Valores que possibilitaram à empresa captação de vultosas somas de recursos que a rigor conduziram o processo de concentração e centralização de capitais que orientou a estratégia, vitoriosa do ponto de vista do mercado, da empresa de crescimento, que significou compra de instituições menores e expansão em direção aos mercados onde a empresa não possuía penetração e depois a compra de outras grandes instituições, como foi o caso da incorporação da Anhanguera Educacional, que foi posteriormente transformada em uma das marcas da empresa. Esta estratégia significou também outros processos de capitalização a seguir, pela venda de ações ordinárias da empresa.

A Kroton ao adentrar no nível Novo Mercado da Bolsa de Valores teve que assumir um protocolo de obrigações, entre as quais está a elevação do nível de transparência de informações importantes aos investidores. Assim, a empresa desde 2012 vem sistematicamente divulgando os resultados dos processos de captação (para alunos novos) e rematrícula (para alunos veteranos), na modalidade presencial e à distância.



Os números de matrículas demonstram inequivocamente a consolidação da empresa no ensino superior. Os números são divulgados semestralmente com início no segundo semestre de 2012, quando a empresa possuía 365 mil alunos. No ano de 2015 a Kroton Educacional chegou a ter mais de um milhão de alunos, com oscilações em seguida. Observa-se que os números divulgados nos primeiros semestres são sempre superiores aos dos segundos semestre. Provavelmente este fator se deve à evasão ocasionada pelas dificuldades de pagamento das mensalidades da instituição.

A mercadoria educação precisa ser entendida nas proposições formuladas por Marx (2013), que entende a mercadoria como a principal categoria para entendimento do capitalismo, aprofundado pelo valor de troca. A mercadorização da educação superior operada pela Kroton Educacional ocorre com um número de mediações cada vez menor, afinal o objetivo da empresa é abertamente mercantil e seu quadro de sócios é formado por diversos representantes do capital comércio de dinheiro. A mercadoria educação vendida pela Kroton é chave para entender o nível das relações burguesas estabelecidas atualmente, que como tal, para operar o ciclo de rotação do capital, precisa circular.

A respeito do pagamento das mensalidades, é importante recordar a importância do fundo público (especialmente o FIES) para o processo de consolidação do mercado de educação superior, que é expresso no crescimento vertiginoso de recursos públicos para o programa, saltando de R\$ 1 bilhão para R\$ 16 bilhões, por exemplo. Estudos como os de Leher (2018) já indicavam a importância do programa como garantia de viabilidade dos investimentos na educação superior dada a indução operada pelo Estado.

O papel do Estado foi determinante na indução do processo de monopolização da educação. Em primeiro lugar porque criou, desde antes do atual processo de mercantilização, condições que favoreceram a concepção mercantil de educação e fortaleceu o processo de empresariamento, desde a ditadura empresarial-militar com mudanças a respeito das regras que ao final deste período colocaram o setor privado na liderança da oferta de vagas ou mesmo nos anos 1990 com a contrarreforma do Estado que logrou amplo crescimento do setor.

Mas foi nos anos 2000 que este processo se intensificou. Inicialmente a criação do Prouni permitiu um reequilíbrio de forças favoráveis aos empresários da educação superior com acesso a um novo pacote de isenções tributárias e a seguir a flexibilização das regras para acesso ao financiamento estudantil. Este fator foi determinante para o



processo posterior de entrada de capitais procurando liquidez no setor e a própria substituição da fração dos capitalistas que dirigem o segmento – no caso os investidores, a maior parte internacionais.

É importante observar que além do Estado, a estratégia do capital comércio de dinheiro foi o próprio setor financeiro. Chama atenção neste trabalho, com a crise aberta pelo FIES no ano de 2018 o anúncio de um programa específico de financiamento das mensalidades (PEP) e o anúncio de parceria com o Banco Votorantim que oferta atualmente crédito específico para jovens com dificuldades financeiras para contração de dívida para pagamento de mensalidades da Kroton Educacional.

Para Leher (2018a), distante da tese da “mão invisível”, o Estado assume protagonismo ao se tornar parte da hegemonia do capital financeira quando flexibilizou legislações em prol do setor privado, ao ampliar o mercado de consumidores por meio de um exame nacional e de menor complexidade (ENEM), conceder incentivos tributários aos grupos econômicos (Prouni) ou recursos públicos para financiamento estudantil ou ressignificar a concepção de público mediante o Plano Nacional de Educação.

Chesnais (2005) afirma que a forma capital contemporânea, no caso o capital portador de juros, e a sua dimensão atual não é produto de um movimento também autônomo ou próprio. O papel que desempenha hoje o sistema financeiro foi possível somente através da atuação do Estado, seja através do movimento de liberalização e desregulamentação do sistema financeiro, por meio de políticas que facilitaram e favoreceram a centralização dos fundos e títulos não reinvestidos na esfera da produção, parte dele direcionado para o setor de serviços e, particularmente, para a educação como a nova fronteira de acumulação.

N'O Capital, Marx (2013) coloca em relevo a relação do capital com o processo de trabalho, o sociometabolismo dos trabalhadores e o modo como os capitalistas operam o processo do capital. Estes aspectos a rigor estão ligados ao processo crescente de acumulação que produz a concentração e a concentração que conduz ao monopólio. A concentração e centralização de capitais surgem das disputas concorrenciais e servem para aprofundá-las, como pode ser verificado no caso das fusões e incorporações. As investigações do grupo de estudos de financeirização da educação do Colemarx sustentam que os aportes diretos e indiretos do Estado (FIES, ProUni, BNDES, entre outros) são decisivos para o frenético processo de fusões e, sobretudo, aquisições que vêm transtornando o mercado educacional brasileiro.



Este é o quadro que permite o retorno aos investidores de lucros consideráveis. Por exemplo, no ano de 2018 a margem de lucro que retornou aos investidores, por meio dos diversos fundos que controlam o grupo, foi de R\$ 638 milhões de reais líquido. Este não é o faturamento da instituição, se trata apenas dos ativos que retornaram aos acionistas após o ciclo de valorização.

A intensa movimentação de capitais, estruturadas a partir dos diversos processos de abertura de capital da *Kroton Educacional*, que permitiu a entrada de fundos de investimentos que, apesar de analisados por meio da última ata de sócios, é possível constatar, do ponto de vista teórico, o triunfo da ideia de fetichismo financeiro. Chesnais (2003) observa que o fetichismo inerente à mercadoria e ao dinheiro, contido durante algumas décadas com a ajuda das instituições e políticas que comprimiram o capital em um quadro nacional, é confirmada na medida da intensificação do processo que adequa a educação às tendências postas pela mundialização do capital, conceito que nos ajuda a compreender o fenômeno da financerização da economia e da sua forma particular na educação.

A realidade do ensino superior apresenta atualmente mudanças qualitativas importantes do ponto de vista da análise da mercantilização. É inegável que mudanças operadas pela fração que controla o grupo indicam que a mercantilização da educação é uma dimensão particular de um processo mais amplo de financeirização que se aprofunda na sociedade brasileira, aprofundando os traços do capitalismo dependente do país, impulsionado pela vulnerabilidade que a saída de capitais pode ocasionar.

Notas

1 Pesquisa financiada pelo CNPq, coordenada pelo professor Dr. Roberto Leher, professor titular de políticas públicas educacionais na UFRJ, com assistência do professor Dr. Pedro Henrique Tavares, da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC do Rio de Janeiro.

2 As IES nos anos 1990 já eram empresas com objetivos mercantis no Brasil, embora muitas delas ainda se apresentassem formalmente sem finalidade lucrativa e filantrópicas. Entretanto, a nova problemática de controle das empresas por frações burguesas ligadas aos grupos econômicos a partir da venda de ações no mercado via bolsa de valores obrigou que muitas delas efetuassem alterações jurídicas e se tornassem empresas com fins abertamente lucrativos. Parte deste processo ocorre posterior a 2008 e envolve, por exemplo, os grupos líderes do setor, como é o caso da Kroton-Anhanguera (mesmo antes da unificação) e da Estácio Participações.



3 Um fundo de investimento é uma forma de aplicação financeira formada por um ou diversos investidores, com objetivo de rentabilidade futura, inserido nas franjas do capital portador de juros. Seu entendimento deriva da leitura do *O Capital*, por Marx (2013) quando o capital portador de juros se especializa no empréstimo de dinheiro para ser usado como capital. Com a perda do monopólio da função crédito pelos bancos, os fundos de investimentos adentram esta esfera, investindo quantidades significativas de capitais que procuram se valorizar em outras áreas em busca de liquidez e rentabilidade. As ações negociadas na bolsa como os circuitos da dívida pública ou a participação em empresas educacionais são exemplos concretos da atuação do capital portador de juros (Tavares, 2014),

4 Estima-se que no ano de 2018 houve 967 transações concretizadas – excluindo aquelas que foram apresentadas ao mercado, mas não realizadas -, crescimento de aproximadamente 16,5% quando comparada com o ano de 2017. A respeito, ver: <https://home.kpmg/br/pt/home/insights/2019/02/fusoes-e-aquisicoes-4-trimestre-2018.html>

5 A respeito, ver: <https://www.pwc.com.br/pt/publicacoes/servicos/assets/fusoes-aquisicoes/2015/pwc-fusoes-aquisicoes-setembro-15.pdf>

6 Cujas rentabilidades estão relacionadas com as taxas SELIC e costumam serem mais conservadoras quanto aos riscos.

7 Acompanham a variação de desempenho definida no objetivo.

8 Refere-se aquele fundo que aplica 80% dos seus ativos e títulos de renda fixa e tem como principal fator de risco a oscilação da taxa de juros ou do índice de preços.

Referências

- Chesnais, François. A “nova economia”: uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. In: CHESNAIS, François; DUMENIL, Gerard; LÉVY, Dominique; Wallerstein, Immanuel (orgs.). *Uma nova fase do capitalismo?* São Paulo: Xamã, 2003.
- Chesnais, François. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, François (org.). *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências.* São Paulo: Boitempo, 2005.
- Fairclough, Norman. *Discurso e mudança social.* Brasília: Editora da UnB, 2001.
- Leher, Roberto. *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente.* Rio de Janeiro: Consequência, 2018.



Leher, Roberto. Educação superior, fundos de investimentos e monopolização do setor privado, Processo: 456770/2014-3 –CNPq/APQ, 2018a.

Mandel, Ernest. Capitalismo Tardio. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

Marx, Karl. O Capital. Livro I. Crítica da Economia Política. São Paulo: Boitempo, 2013.

Tavares, Pedro Henrique. Os fundos de investimentos e o movimento do capital no ensino superior privado: mercantilização de novo tipo? Faculdade de Educação UFRJ (Dissertação de mestrado), Rio de Janeiro, 2014.



Línea Temática 6.

Las alternativas que se gestan en universidades, IES, y otros espacios educativos no formales, como experiencias prácticas, laboratorios sociales, que producen nuevos conocimientos, teorías, métodos de acción social o de intervención creativa que favorecen la equidad, la justicia y emancipación sociales



Aprendizaje e innovación en la universidad y en las organizaciones de la sociedad civil asociadas en programas de extensión universitaria

Adriana N. Fassio

María Gabriela Ruty

Carla Marsocia.

Resumen

La presente ponencia da cuenta de los primeros resultados de la investigación en curso realizada en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (FCE-UNLP) denominada “*Aprendizaje organizacional en organizaciones de la sociedad civil de la ciudad de La Plata y zona de influencia que llevan adelante programas vinculados a la innovación social responsable*”. Se propone identificar los aprendizajes organizacionales reconocidos por las organizaciones de la sociedad civil (OSC) de la ciudad de La Plata y por las cátedras de la facultad que desarrollan programas de asistencia técnica, en esta instancia asociativa en el marco de la extensión universitaria. La propuesta metodológica de la investigación es la de un estudio de caso (9 organizaciones) comparado a partir de la identificación de OSC que han participado del proyecto de extensión universitaria “*Aprendizaje en Acción. Fortaleciendo la gestión de las OSC de la ciudad de La Plata*” llevado adelante desde el año 2015 por docentes de dicha casa de estudios, a fin de detectar los cambios y aprendizajes que ocurrieron en dichas organizaciones desde la mirada de los actores (miembros de las organizaciones asistidas). Entre los hallazgos del estudio es relevante la dificultad de las organizaciones estudiadas de enunciar los cambios producidos a partir de la aplicación de los aprendizajes individuales en la estructura organizacional y de realizar el pasaje de instancias de aprendizaje individuales a instancias de aprendizaje colectivas/organizacionales, o para identificar aprendizajes grupales.

Palabras clave

Extensión universitaria- Aprendizaje organizacional- Estudio de caso múltiple- Organizaciones de la sociedad civil

Introducción

En esta ponencia se presentan los primeros resultados de la investigación en curso realizada en la FCE-UNLP denominada “*Aprendizaje organizacional en organizaciones de la sociedad civil de la ciudad de La Plata y zona de influencia que llevan adelante*



programas vinculados a la innovación social responsable". Se propone identificar los aprendizajes/ cambios/ innovaciones organizacionales reconocidos por las organizaciones de la sociedad civil (OSC) de la ciudad de La Plata en la instancia asociativa en el marco de la extensión universitaria "*Aprendizaje en Acción. Fortaleciendo la gestión de las OSC de la ciudad de La Plata*" llevada adelante desde el año 2015 por docentes de dicha casa de estudios.

Fundamentación del problema

En un contexto de crisis social y económica como el actual en la Argentina, las OSC brindan servicios a la comunidad complementando u ocupando los espacios vacantes de la política social estatal. La detección de cambios y aprendizajes que ocurrieron en las organizaciones que recibieron capacitación vía la Extensión Universitaria de la FCE-UNLP es una estrategia diagnóstica de suma importancia para la realización de propuestas de mejora, no solo en las OSC estudiadas, sino también en las futuras acciones de fortalecimiento por parte de la universidad pública, cuyo resultado es la mejora de la calidad de vida de la población a la cual prestan sus servicios.

Las OSC son organizaciones que pueden estar orientadas a la consecución de diversos fines: defensa de intereses mutuos, de base territorial, de asistencia, de investigación, promoción y desarrollo y, de defensa de derechos. Pero a pesar de la diversidad de cometidos en líneas generales las OSC comparten ciertas problemáticas comunes, respecto de la carencia de recursos o discontinuidad de los mismos, profesionalización incompleta y precariedad institucional, entre otros (Suárez, 1995).

Respecto de las debilidades retomamos el concepto de vulnerabilidad organizacional de Suárez (1995) considerado como una debilidad constitucional en puntos críticos que implican dificultades para el cumplimiento de los objetivos básicos de la organización anclados en su misión y visión. A partir de ella se explicarían los períodos de "latencia" organizacional a la espera de acceder nuevamente a recursos que le permitan llevar adelante acciones en pro de la consecución de los objetivos planificados.

El grado de vulnerabilidad es analizado a través de tres dimensiones básicas: a) profesionalización incompleta; b) institucionalización precaria y c) financiamiento discontinuo. Se trata de entonces de la puesta en marcha de innovaciones en organizaciones que se enfrentan la mayoría de las veces con los límites de recursos escasos y todos los problemas conexos que esto supone (Fassio, 2007).

Las innovaciones pueden generar aprendizaje en las organizaciones, estos aprendizajes suelen ser invisibles y pasar a formar parte de la cultura de la organización.



Identificar estos saberes y los procesos que inauguran, permite a las organizaciones evaluarlos para impulsar su desarrollo. Su identificación también permite, al compartirlos- dado que surgen de la resolución de problemas- la generación de un circuito de aprendizaje o formar un repertorio de buenas prácticas.

Los expertos señalan que la innovación debe orientarse por ciertos principios que hagan posible que su puesta en marcha no impacte negativamente en la calidad de vida de las personas y en sus derechos. Es así que las iniciativas llamadas “innovación social responsable” comprenden tres dimensiones fundamentales: la satisfacción de las necesidades humanas (dimensión de contenido); cambios en las relaciones sociales, especialmente con respecto a la gobernanza (dimensión de proceso); y un aumento en la capacidad socio-política y el acceso a los recursos (dimensión empoderamiento) (European Commission, 2013; Gerometta, Haussermann, & Longo, 2005; Grunwald, 2011; Moulaert & Sekia, 2003; Rodríguez & Cedeño, 2012).

Es en este marco que interesa a esta investigación explorar los procesos de aprendizaje que se ponen en marcha al incorporar una innovación social. Se parte de la consideración que muchos de los aprendizajes organizacionales se generan por la necesidad de dar respuesta o resolver los problemas que se presentan cuando una organización enfrenta una nueva tarea (la innovación) (Fassio y Ruty, 2017).

En el caso de esta investigación se analizan los aprendizajes resultado de las alianzas entre la Extensión Universitaria de la FCE UNLP y las OSC del territorio que constituyen espacios de co-gestión entre la Universidad y la Comunidad, a partir de las demandas explicitadas por las organizaciones y/o actores de ese territorio en particular y la resignificación que se hace desde la universidad.

En síntesis, al referirnos al concepto de aprendizaje organizacional (en sentido amplio), podemos discriminar **hechos, o resultados** (los aprendizajes: capacidades, conocimientos, etc.), los **procesos**, el recorrido por el cual un conocimiento es generado, compartido y luego integrado a las prácticas organizacionales, es decir la dimensión dinámica del fenómeno, y **las condiciones** que refieren a la cultura como facilitadora del cambio. Nuestra hipótesis es que la innovación es la ocasión privilegiada para la generación de nuevo aprendizaje organizacional (Fassio y Ruty, 2017).

Los debates y argumentos sobre los diversos aspectos que involucran el aprendizaje y gestión del conocimiento en las organizaciones dan lugar a discusiones de distintos autores que intentan proponer una visión multiparadigmática e integrar los diversos abordajes (Antonello & Godoy, 2010). Los desarrollos recientes en el campo del



aprendizaje organizacional avanzan sobre la naturaleza colectiva del fenómeno (Antonacopoulou, 2006a, 2006b; Gore, 2003). Otro de los asuntos analizados en relación con la innovación organizacional son las condiciones de aprendizaje, y se señala como prioritario que las organizaciones puedan identificar estos mecanismos y operar sobre ellos en un sentido positivo de manera de generar los cambios necesarios para mejorar el desempeño organizacional (Gore y Manzini, 2010; Perlo, 2011). Asimismo, se analizan la construcción de alianzas con otras organizaciones en el camino de alcanzar nuevos aprendizajes y la mejora de la organización, por medio del rescate y la incorporación de lo adquirido en experiencias previas de otras organizaciones-socias (Bustinza, Molina, & Arias-Aranda, 2010).

Metodología

Se trata de un estudio de caso múltiple comparado que busca indagar sobre los aprendizajes organizacionales de las OSC que ejecutan programas vinculados con la innovación social responsable.

Se partió de la realización de un relevamiento de las OSC que se encuentran incluidas en el Directorio de OSC de la ciudad de La Plata y zona de influencia del Instituto de Investigaciones Administrativas de la FCE de la UNLP a fin de armar un tipología con relación a la población objetivo, objetivos de la intervención, modalidad de la intervención (entre otras variables) y a partir de ello seleccionar los casos de estudio. Finalmente, se tomó como población a estudiar las organizaciones de la sociedad civil vinculadas al **Proyecto Aprendizaje en Acción** (implementado por la Secretaría de Extensión Universitaria de la FCE UNLP) cuyo objetivo es brindar capacitación no formal a partir de demandas realizadas por las OSC del Gran La Plata, por parte de las Unidades Académicas de la FCE, a través de sus docentes, investigadores, alumnos y no docentes

Se conformó una muestra teórica de nueve OSC de la ciudad de La Plata y zona de influencia, de acuerdo a la tipología construida. En cada una de las organizaciones se realizaron entrevistas a los actores relevantes y se procedió a aplicar un proceso de observación participante de las actividades concernientes a la ejecución de los programas implementados por ellas. Se ha obtenido un material de aproximadamente 19 horas de duración que fue desgrabado y luego procesado con Atlas ti.

Los ejes centrales la indagación, que presentamos en esta ponencia, versan sobre las problemáticas que la organización enfrentaba al momento de realizar la capacitación en el marco de la asistencia técnica, los conocimientos que consideraron más valiosos, la



capacidad de institucionalizarlos, la implementación de nuevas prácticas y los problemas que enfrentaron y las formas de resolución, así como los obstáculos que se presentaron para no poder llevar a cabo las innovaciones propuestas. También se incorporan en el análisis los aprendizajes organizacionales que realizan para sí mismos los referentes de la universidad, como organización encargada de implementar la innovación. Confluyen en el análisis, tanto la mirada que realizan sobre sí mismas las OSC como la Universidad.

Resultados y discusión

Las organizaciones estudiadas se contactaron de diverso modo con la Extensión Universitaria para su inclusión en la capacitación del Proyecto Aprendizaje en Acción: por vínculos/invitación con algún miembro de la comunidad académica de la facultad, por búsqueda en la web; por difusión que realiza la facultad a partir de su base de datos de organizaciones de la sociedad civil.

Problemas que enfrentaban la OSC al momento de realizar la capacitación Las organizaciones hacen referencia a problemas relacionados con la administración (cumplimiento de disposiciones administrativas para la obtención y rendición de subsidios públicos); obtención de financiamiento; problemas relacionados con la comunicación tanto interna (trabajo en equipo; articulación profesionales y voluntarios) como externa (relación con donantes); incapacidad/ desconocimiento de las técnicas para el armado de proyectos a partir de los cuales obtener apoyo estatal/ donantes; desconocimiento de técnicas de planificación; necesidad de conocer como resuelven los problemas que se enfrentan las otras organizaciones exitosas en el territorio , a partir de lo cual surge fuertemente la demanda del trabajo en red.

En cuanto a la organización en sí, lo que está complicado es el tema de pedir papeles. Nos piden de parte de lo que es Provincia, Nación, muchísima documentación de la institución y de los pacientes, de lo que hacemos, lo que brindamos. Si bien lo venimos haciendo en el tiempo, estamos hace más de 60 años en La Plata, eso la gente lo debería ver. No es una organización que se formó ahora o que es anterior a dos años. Entonces, vos decís "le pido esta documentación que sí es necesaria pero fijate de que nosotros venimos hace 60 años". O sea, esa documentación no es tan necesaria. Todas las resoluciones nuevas, nos ponen palos en la rueda y no nos permiten seguir girando. Si no entregas cierta documentación, no te dan el subsidio. (OSC1) Temas administrativos cruciales para la obtención de subsidios

Para mí, algo puntual era el trabajo en red con otras instituciones. Entonces, a veces en nuestros espacios se nos generan muchas relaciones, mas allá de que la organización



es muy grande y tiene un área de comunicaciones. Uno siempre aprende de la escucha de otros espacios. El intercambio es fundamental. Además, porque nosotros somos una ONG que trabaja en red. Es imposible trabajar sin otros espacios. El conocimiento de ese tipo de instituciones es muy importante. (OSC3) Compartir estos problemas y las soluciones con otras OSC a modo de red.

Uno siempre aprende de la escucha de otros espacios. El intercambio es fundamental. Además, porque nosotros somos una ONG que trabaja en red. Es imposible trabajar sin otros espacios. El conocimiento de ese tipo de instituciones es muy importante. (OSC8) Herramientas de trabajo en red

Íbamos a buscar el balance a lo del contador, presentábamos facturas, cosas que a nosotras no hacíamos en nuestra profesión. Nos encontramos con cuestiones que no sabemos realmente y aprendimos día a día. El curso nos sirvió para eso (orientarnos), aprender lo que es un balance, qué hay que hacer con personería jurídica, cómo hacer una factura, ir a un negocio a pedirla, nos re costó como institución.(...) Es difícil. Tiene mil cuestiones administrativas una ONG. (OSC2) Cuestiones administrativas que exceden el saber de los voluntarios profesionales de la OSC)

Identifiqué la necesidad de contar con herramientas para llevar adelante el proyecto ambiental, que es el área de interés mío y mi formación básica es la ecología, entonces yo tenía interés de llevar adelante un programa de medioambiente y me daba cuenta que faltaban herramientas, me faltaban herramientas como es la planificación de un proyecto. El curso este de aprendizaje en acción nos capacitó, nos dio herramientas, todo lo que hace a la cuestión de la gestión, de la planificación, de armado de un proyecto; y esas herramientas eran las que a mi me faltaban, entonces al detectar esa necesidad fue que me acerque al curso (OSC6) Herramientas de planificación

Los conocimientos que consideraron valiosos

En líneas generales, las organizaciones reconocen la fortaleza de los valores que detentan, pero que tienen déficits importantes en lo relacionado con la planificación estratégica a fin de cumplimentar los objetivos organizacionales; la división del trabajo; la elaboración de perfiles; el conocimiento de la normativa que las rige; las acciones a implementar; etc.

Desde la perspectiva de la universidad se pone de manifiesto que solamente con el dictado de los cursos no es suficiente para que las OSC incorporen esos conocimientos, sino que sólo constituye un muy buen punto de partida y por lo tanto se requiere del armado de un nuevo dispositivo de apoyo. Se destaca en este sentido, o pone al descubierto para los actores la necesidad de participación del Estado en su apoyo y promoción.



Que no solamente está expreso lo que se puede realizar, sino que también tenés otros panoramas y otra visión en cuanto a lo que es escrito y lo que ves habitualmente. La ampliación de esa charla, no solamente queda en algo teórico sino que también en la práctica podes incorporar eso teórico y abrirte a otra faceta. (...) La data en cuanto a manejarnos en la Municipalidad. Eso ha cambiado todo, nos guió. (OSC1) La formación teórico práctica

A mí me resulto muy interesante la parte legal, la última clase. Cuestiones legales de la ONG. (...) . Ahí (en el curso) nos formaron. Porque a veces las cosas están pero..no se sabe. Por ejemplo, el compromiso de voluntariado, la parte legal. Me surgieron un montón de ideas en el curso y después en general, vamos viendo y se nos ocurren cosas. Otra clase que me resulto interesante fue la del voluntario, su pertenencia a la institución. Eso lo estamos trabajando y cuesta. Cuando ves esto en el curso es maravilloso porque hay gente que tiene muchas ideas pero no sabes cómo hacerlo. Bajarlo a la realidad cuesta. (OSC2) La posibilidad de conocer estrategias para poner en juego buenas ideas

Lo que vimos de gestión de proyectos, de leyes, porque es algo que manejas cotidianamente. El área de voluntariado también, más allá de que existe un área a nivel nacional de XXX, pero localmente me faltaban algunas cuestiones (OSC3) Conocer herramientas que sirvan para implementar proyectos en el territorio, teniendo en cuenta sus particularidades

Todos los puntos donde había que aprender, por ejemplo: adaptación de fondos, el tema de los padrinos, cómo tener en regla las cuestiones de una ONG, que como te digo, todo esto lo vas haciendo "a los ponchazos" sin tener mucha información, grupos a considerar, etc. Todo nos parecía interesante porque nos servía. Fue super rico el trabajo (OSC5) Identificar a partir de un diagnóstico las debilidades organizacionales

Me di cuenta de eso, de un montón de elementos que faltaban. Eso de tener una visión estratégica, eso para mí fue fundamental. Decir bueno, como puedo implementar un proyecto que contribuya a establecer o a diseñar una estrategia, que finalmente esa estrategia contribuya al logro de la misión de la fundación. (OSC6) Adquirir una visión estratégica de la organización

Todos, porque sabíamos que teníamos que organizarnos de una manera mucho más profesional, con una visión mucho más de empresa, de organización.. Básicamente era eso. Y además buscar recursos, digamos, al comenzar una organización sin tener la base técnica y las herramientas como para enfrentar el trabajo, solo la voluntad de hacerlo y saber que existe el problema, digamos la voluntad de combatir el problema, el resto de los elementos no los teníamos y éramos conscientes de que no los teníamos, entonces, la capacitación era un recurso bueno para nosotros para enfrentar el trabajo



de una manera más acertada (OSC 8) Adquirir conocimientos para profesionalizar el trabajo

¿Quién aprende? Capacidad de institucionalizar los conocimientos adquiridos

En algunas de las organizaciones estudiadas fueron varios los miembros que asistieron a la capacitación. Sin embargo, en estos casos, no todos concurren a todos los encuentros. Los conocimientos aprendidos, fueron incorporados por las personas y se advirtieron dificultades para su institucionalización, es decir para que la organización los adopte e incorpore como parte de su forma de resolver los problemas, a fin de conformar la cultura organizacional.

Yo lo que traía era el material. Yo vengo solamente los lunes, traía el material y lo dejaba acá por si alguno quería leerlo y después preguntarme (OSC2). Aprendizaje individual

XX y yo (los que iban al curso) salíamos muy entusiasmados. Las otras 3 que no iban eran las chicas del equipo técnico entonces nos veíamos menos. Al día siguiente o al transcurso de los días, te soy sincera, nos pinchábamos un poco por la realidad misma. Teníamos que resolver temas cotidianos. Entonces, el rato que nos habíamos propuesto para charlar ciertos temas que dimos en el curso, no podíamos. Por eso, no las afectaba tanto como a nosotros.(OSC5).). Aprendizaje individual

Me pareció sumamente interesante también que nos manden el material por mail, con lo cual a la semana siguiente ya venias preparado para escuchar. Y cuando tuve la primer reunión de Comisión después de la primer encuentro les dije "Chicos no saben lo maravillada que estoy" y les comenté de esto, todo lo que me iba enriqueciendo trataba de compartirlo con ellos (OSC7)). Aprendizaje individual

Así que yo con la capacitación nunca voy a estar en contra. Al contrario, soy un defensor acérrimo de la capacitación. Lo que sí es costoso es después imponer lo que vos aprendes, en el contexto de donde te vas a meter... Quizás no imponer... pero sí aplicar o transmitir ... eso que vos aprendiste ...como para que la mayoría de los componentes de ese grupo en el cual vos...estabas cuando te fuiste a capacitar eh... más o menos agarren toda la onda. Porque si no, tendrían que ir a hacer el curso todos...(OSC4) Aprendizaje individual

Todo esto fue acompañado con el crecimiento de XXX, entonces todos nos

dábamos cuenta que no podíamos estar en todas las funciones, y que era mucho más ordenado que hubiera una persona que se encargara del área de voluntariado, que definiera las cosas. (...) Nosotros hicimos más de una vez la capacitación, y la segunda vez que la hicimos, fuimos por áreas, porque nos dimos cuenta de que teníamos que dividirnos por áreas como para poder trabajar (OSC8) Aprendizaje organizacional



En el caso de la universidad la participación en la puesta en marcha de la innovación genera aprendizajes que no siempre son reconocidos, o fácilmente visualizados por los miembros de las cátedras. Sin embargo, los docentes entrevistados manifestaron que entre los aprendizajes realizados observaron la posibilidad de llevar nuevos contenidos al aula vinculados con la práctica de la gestión en organizaciones reales. La experiencia implica aprender desde la práctica, lo que comporta una nueva forma de enseñar que puede ser volcada en el aula. La formación de alumnos a partir de la experiencia práctica se transforma en una nueva actividad pedagógica. A partir de allí, también surge la necesidad de repensar los contenidos del currículum de formación de grado, incorporando un aspecto de la realidad de las organizaciones que no siempre es tenido en cuenta por la formación.

(...) creo que la universidad está un poco distanciada de las OSC, (...) Me parece que vamos aprendiendo, vamos mejorando año a año, en mi caso me fortaleció en que en mis clases me traigo todos los ejemplos que aprendí en el curso, yo se los digo abiertamente; acá aprendo más yo que ustedes porque todos los ejemplos que me comparten o me traen como problemáticas, yo después en las clases los doy y los acerco a los chicos a este mundo. Y se vende más el mundo de la empresa, los textos que vemos son de empresas, bueno hay poco escrito sobre las OSC que usemos en la facultad

Sí, y esa es una de las cosas que yo llevo a mis clases. Esto de decir que no todo el trabajo es remunerado, y que mucho del trabajo puede ser voluntario, y quizás uno encuentra su realización personal a través del trabajo voluntario. Entonces les acerco ej. de organizaciones que por ahí son más cercanas a los chicos, digo, cuando ustedes ven el Banco Alimentario que está al final de la cola del supermercado haciendo una colecta, les acerco ej. concretos de organizaciones gestionadas por los jóvenes como Techo por ej. y cuando puedo también llevo a alguien a las clases a que cuenten de qué se trata la organización. Entonces eso también me transformó a mí en las clases, de flexibilidad a ser y dar el espacio a la presencia de otro tipo de organizaciones, quizás para difundir esto de que se pueden anotar como voluntarios.

El contacto con estas experiencias genera en los docentes nuevas formas de posicionamiento frente a la tarea, enriqueciendo la práctica y el propio perfil como profesional y como docente.

Eso también me llevó a aprender a que en mi clase también tienen que tener más presencia otras organizaciones, creo que eso también lo vengo aprendiendo de las OSC. Para darle el lugar que quiero que tengan, al menos en mis clase, ya es algo.



Además, conocí gente maravillosa que la sigo poniendo como ejemplo, como una alumna que se llama XXX que tenía un proyecto con su organización de transfusión de textos en braille en una unidad carcelaria de máxima seguridad. Vos decís, como uno menosprecia a las personas que están encerradas porque no hacen nada y sin embargo alguien les da un proyecto que les da una utilidad social y un valor increíble, y eso yo lo aprendí dando clase ahí...me apasiona eso.

Finalmente, aparece como necesidad el visualizar al sector de las OSC como un espacio profesional posible para los egresados de las carreras de administración en tanto pareciera que no constituye como un sector reconocido para la inserción de profesionales. Por otro lado, los profesores señalan como prioritario que la universidad genere evidencia sobre el fenómeno de las OSC a partir de la investigación con el objeto de iluminar un sector poco visitado.

Los cambios que se hicieron y las estrategias de implementación de lo aprendido como resultado de la capacitación

Las organizaciones entrevistadas mencionan cambios relacionados a la planificación de las actividades y de los procesos de sucesión para transmitir el conocimiento a los miembros que asumirán nuevos roles, el registro de las decisiones, la implementación de bases de datos; elaboración de perfiles de voluntarios; puesta en marcha de estrategias y sistemas de información para favorecer el trabajo en equipo y de estrategias de comunicación sostenidas con sus posibles voluntarios o personas que demandarían de sus servicios. En general estos procesos son vistos como positivos, más allá de las dificultades manifestadas en la continuidad de la implementación. Las mayores dificultades tienen que ver con la falta de recursos económicos, espaciales (algunas no tienen sede propia); de capacidades de sus miembros (para implementar una página web o llevar adelante el registro de la información con un software). La tensión entre hacer como se pueda “con el corazón” y profesionalizar la actividad está presente en los relatos de los entrevistados. La urgencia y la demanda atentan contra el sostenimiento en la implementación de las innovaciones, ya que el proceso de transición entre su inclusión como práctica y su institucionalización suponen el uso de recursos y tiempos escasos, y que si no hay una acabada comprensión de la relevancia del cambio, se termina por dejar de lado la innovación “y volver a hacer como siempre se hizo”.

Cuando hicimos el curso, nos sirvió también para volcarlo a un papel y decir: “mensualmente: Proyecto – documentación – anotamos esto esto y esto – contacto, fulanita-“Para eso nos sirvió, para armarnos un croquis en papel y después mentalmente



para poder todos los meses decir “Hay que presentar esto”. Se internaliza y se trata de que todos los meses se haga eso. (OSC1) Sistematización de las tareas, con dificultades para sostenerlas

Así que se empezaron a implementar este tipo de cosas, y aspectos de sistematización tal vez, de casos, de la interconexión entre psicopedagogas psicólogas y abogadas. Así que sí, el curso estuvo súper bueno. Me resultó muy interesante para ponerlo en práctica... pero me resultó interesante para tener una visión de afuera, ya que esto está hecho a pulmón y remándola, entonces hay cosas que se dificultan. (OSC2) Formalización del trabajo voluntario/ estrategias de articulación entre profesionales voluntarios

Si, nuestro sector es de vulnerabilidad social. Desde el punto de vista de discapacidad, hasta que hay personas que no van a poder acceder a nuestros cursos, más allá de estar en una zona céntrica, porque no tienen plata para la SUBE. Entonces, quizás a nuestro público no estamos llegando porque hay otros emergentes. Hay que ver cómo generar acciones relacionadas con los espacios barriales. No se puede estar ajeno al contexto pero tampoco podemos abrir un lugar en cada barrio porque no tenemos los recursos. Entonces hay que pensar estrategias, cómo nos articulamos con las instituciones barriales, hacer acciones en los barrios, sin correrlos de los objetivos (...) En algunas cosas sí. Todo el tiempo estamos renovando capacitaciones, convocatorias, cursos, etc. Así que se hizo todo en función a eso. Lo más importante del curso para mí fue el espacio de intercambio, el contacto con la Facultad. Así se fortalecen instituciones y está bueno que te tengan en cuenta. (OSC3). Articular trabajo en red con otras organizaciones en el territorio

En lo concreto, armamos una base de datos de todos lo que se ofrecieron como voluntarios en algún momento y esto quedaba en el aire. Nombre, domicilio, horarios disponibles, en que materias les interesaba participar, que preparación tenía, etc. Hicimos un sondeo más ajustado de nuestros voluntarios ...no se si notaron el cambio tan fuerte sino que, en mi opinión, nosotros nos paramos de otra manera con ellos. La señal de que siguen estando muchos de ellos muestra que evidentemente reforzamos este canal. Ahora otra forma de ser voluntario es compartir las publicaciones en las redes, darle más visualización a la institución. Toda esa parte (la comunicación) ahora la sigue otra chica porque yo ahora estoy como voluntaria. Yo llegué hasta el rediseño de la imagen de la institución, del logo, la carpeta. Dejamos todo en orden la parte de la carpeta institucional, la página web, la carpeta, los flyers. Otro tema eran los padrinos. Como mantener el vínculo sin ser invasivos. Hicimos una gacetilla donde se pasaba el reporte mensual sobre qué había pasado en el mes (con fotos y textos) para que sepan hasta donde habían llegado sus recursos y de qué manera. (OSC 5) Sistematización de las actividades y difusión de las actividades para sostener los donantes



Este año lo que hicimos justamente a través de esto, de la proyección y planificaciones, con tiempo (...). Entonces que dijimos, bueno, unite a nosotros, caminemos juntos ¿Quién puede ser el próximo presidente? Esto lo dijimos en diciembre. Ya tenemos presidenta y va a caminar conmigo. Yo voy a reuniones, ella tiene que venir. La que va a estar como la secretaria, va con la secretaria, mira todo que hace, la tesorera lo mismo. (...) . La idea es que en agosto se renueve la comisión, entonces vamos a caminar juntos en la jornada próxima que generalmente la hacemos en el mes de agosto, sea mi última jornada como presidenta de la asociación. Pero me pareció bien renovarla, sino yo hago todo. (...) Y finalmente cuando hicimos una jornada nos planteamos seguir este camino, es decir, de que te encargas vos, la distribución de tareas. Que antes sabíamos que existía pero no la aplicábamos, quizás creyendo que el camino más corto era más efectivo. Y en realidad era al revés. (OSC7) Preparación de la sucesión

(...) la web ¡va a salir! porque la web... la idea es que, para que nuestro objetivo se cumpla, ser un nexo entre el que necesita un servicio y nosotros que podemos, no ofrecérselos, solamente orientarlos, porque como sabemos quiénes un buen cuidador y quién es un atorrante... ya sabemos quiénes, cuáles son los geriátricos clandestinos y cuáles son los geriátricos serios, y qué tiene que reunir un geriátrico y qué no le debe faltar. (OSC9) Implementando medios de comunicación vía web.

En realidad no hubo algo así como para que pueda definirte. Yo te diría que al no haber ni la necesidad primitiva ni el objetivo primitivo ni la capacitación posterior para solucionar eso es como que medio que no te puedo decir nada... (...) Te digo la justa, se pueden haber paliado, no solucionado (los problemas que enfrentan). Eso no quita importancia a lo que se dictó ahí o se aprendió ahí (OSC4). No se identificaron temas a mejorar en la organización, sin embargo había problemas. Poco de lo aprendido de modo individual pudo aplicarse

De las cosas más importantes, y que nos dio mucho resultado, fue el tema de poner una persona en Voluntariado, que recibiera las ofertas de voluntariado, que hiciera las entrevistas, que se fijara a qué lugar iba cada persona, porque eso nutría a cualquiera de las otras áreas. Había una persona que por ahí servía para mantenimiento o para buscar las donaciones, o había una persona que tenía un perfil más para estar en el centro, o había un profesional que se ofreció a estar en el centro, o había alguien que hacía diseño y venía más para el área institucional. (...) Entonces a partir de eso empezamos a poner más por escrito, hacer más proyectos, a planificar, empezamos a hacer FODA, esos instrumentos que sabíamos que existían, que a lo mejor cada uno en su ámbito profesional los había



desarrollado, pero que en acá lo hacíamos mucho más a corazón (...) Ahora vamos a participar de lo que va a ser Responsabilidad Social Empresaria, por ejemplo. No sé darte más ejemplos, pero en voluntariado también, o en buscar los recursos también. Hicimos lo del CENOC. Muchas cosas que son organizativas las hicimos a partir de esto.

Desde la mirada de la universidad, uno de los primeros cambios que genera la innovación es interrumpir la inercia institucional en la que se encontraban las OSC y generar de esta manera un nuevo punto de arranque orientado a ver formas distintas de resolver sus problemas. Por otro lado, descubren que existen áreas donde pueden generar mejoras, que antes no habían observado.

Lo primero a lo que ayudó esta formación es a descongelar a las organizaciones, descongelarlas del modo automático en el que estaban (...). Porque lo he notado en las distintas ediciones en las que participé, como impactan los contenidos del curso y actividades que les hacemos hacer en las organizaciones. Porque en general tratamos de que se lleven cosas para hacer o compartir, y ha pasado que gente que no estaba inscrita de la misma organización, en diferentes encuentros viene a participar; porque se enteró por lo que le contó el compañero y como que necesitan hacer masa crítica entre ellos para tratar de generar o plantear esas ideas nuevas. Eso me parece, que el descongelamiento es lo primero que se identificaría, como que salen del modo de automático.

Este descongelamiento y la adopción de nuevas perspectivas también se vinculan con lo movilizador que resulta acceder a ámbitos universitarios

Para muchos es shockeante o muy movilizador pisar la universidad, te lo dicen abiertamente “nunca creí que en mi vida sin haber terminado el secundario pudiera llegar a la universidad”, y lo dicen con un sentido muy especial. Quien ha trabajado con OSC sabe que el “sentir” en esas organizaciones es clave, y cuando ellos sienten eso, sienten que la organización les dio la posibilidad de crecer a ellos personalmente. Me parece que es una transformación y un aprendizaje personal y organizacional; porque ellos después cuando vuelven transmiten que se puede mejorar, sin tener el secundario o sin tener un montón de cosas; entonces eso es transformador, deja su huella; más allá del contenido académico, insisto es importante.

Y desde el punto de vista de la propia facultad este contacto con las OSC se orienta, según los docentes entrevistados, a salir de la mirada ortodoxa de formar profesionales para ser ceo de grandes empresas e incluso salir del estereotipo de trabajar en empresas.



La conformación de redes organizacionales como parte del aprendizaje

El conocimiento y la interacción con otras organizaciones del territorio son reconocidos como un valor relevante y como una innovación en las formas de articulación de la organización. En el discurso de las organizaciones se resalta la relación con la Facultad, que acrecienta el capital social de la organización. Esta ventaja es también reconocida por los docentes entrevistados que rescatan el incremento del capital social de las OSC a partir de la relación que se establece entre ellas y con la Facultad.

Saber que hay otras instituciones que pasan quizás por lo mismo, en plano básico estoy hablando. Otras instituciones que también tienen problemas financieros, de la luz, del gas, etc. Notar eso, que no somos los únicos. Entonces te sentís “acompañado” porque en realidad después no hay contacto. (OSC1) Generación de un espacio de contacto que no existía

Y el tema de empezar a tirar redes entre diferentes ONGs también está bueno. (OSC2) Generación de un espacio de contacto que no existía

Entonces, a veces en nuestros espacios se nos generan muchas relaciones, mas allá de que la organización es muy grande y tiene un área de comunicaciones. Uno siempre aprende de la escucha de otros espacios. El intercambio es fundamental. Además, porque nosotros somos una ONG que trabaja en red. Es imposible trabajar sin otros espacios. El conocimiento de ese tipo de instituciones es muy importante (OSC 3) Integrar una red

Se cursaba una vez por semana, era súper amplio y rico, porque había muchas organizaciones que no conocíamos. Incluso algunas estábamos en el mismo barrio pero igualmente no nos conocíamos. Tal vez por la falta de recursos para darnos a conocer, lo cual se comparte con las ONGs en general: hay mucha voluntad pero pocos recursos económicos y humanos. (OSC 5) Integrar una red

Conclusiones

Retomamos los conceptos de Suarez (1995) sobre la vulnerabilidad organizacional de las OSC de La Plata. La instancia de capacitación teórico práctica y el contacto con la FCE de la UNLP, a través de la Extensión Universitaria, ha sido el puntapié inicial para, en primer lugar realizar un diagnóstico de sus vulnerabilidades y fortalezas y la puesta en juego, no sin dificultades, de innovaciones organizacionales que contribuyan al logro de su misión y objetivos.

El análisis de los aprendizajes realizados en las OSC da cuenta de la potencialidad de las organizaciones y la necesidad de apoyar estos procesos, para que los aprendizajes generados puedan ser origen de mejoras en su desempeño organizacional. Finalmente,



toda innovación conlleva aprendizaje en múltiples sentidos, para todos los actores involucrados en los procesos. Es deseable que la universidad pueda también realizar una gestión de los conocimientos obtenidos en la práctica de innovar y generar mejores prácticas en la formación de grado.

Referencias bibliográficas

Antonacopoulou, E. P. (2006a). *The challenges and Prospects of learning-in-practice*. Paper presented at the Conference at the University of Warwick, Coventry.

Antonacopoulou, E. P. (2006b). The relationship between individual and organizational learning. New evidence from managerial learning practices. *Management learning*, 37 (4), 455-473. doi:10.1177/1350507606070220

Antonello, S y Godoy, A. (2010). A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática *Revista de Administração Contemporânea*, 14,(2,) 310-332, <http://producao.usp.br/handle/BDPI/6251>

Bustinza, O. F., Molina, L. M., & Arias-Aranda, D. (2010). Organizational learning and performance: Relationship between the dynamic and the operational capabilities of the firm. *African Journal of Business Management*, 4(18), 4067-4078.

European Commission. (2013). *Powering European Public Sector Innovation: Towards A New Architecture .Report of the Expert Group on Public Sector Innovation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fassio, A. y Ruty, M. G. (2017). Gestionando el aprendizaje en organizaciones que educan en el marco de una innovación social en el campo de atención sociosanitaria. *RELAPAE* (7), pp 81-95. ISSN 2408-4573 <https://bit.ly/3ihaBCM>.

Fassio , A (2007). Organizaciones voluntarias de personas mayores: entre la exclusión y la inclusión social. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Gerometta, J., Haussermann, H., & Longo, G. (2005). Social innovation and civil society in urban governance: strategies for an inclusive city. *Urban Studies*, 42(11), 2007-2021.

Gore, E. (2003). *Conocimiento colectivo*. Buenos Aires: Ediciones Granica.

Gore, E., & Mazzini, M. (2010). *Hacer visible lo invisible*. Buenos Aires: Granica.

Grunwald, A. (2011). Responsible innovation: bringing together technology assessment, applied ethics, and STS research. *Enterprise and Work Innovation Studies*, 7, 9-31.

Moulaert, F. & Sekia, F. (2003) Territorial innovation models: A critical survey, *Regional Studies*, 37, pp. 289–302.



Perlo, C. (2011). Procesos de cambio colectivo, nuevos marcos de comprensión para aprender el holomovimiento. *Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento.*, 81-96.

Rodríguez, A. M. E., & Cedeño, B. E. (2012). La innovación entre dos manos: la invisible del mercado y la visible del Estado. *TRILOGÍA. Ciencia, Tecnología y Sociedad* 6, 13-30.

Suárez F. (1995). Debilidades de las ONG. *Revista Enoikos*, (3) 9, 45-53.



Desarrollo de modelo de vinculación con el medio: Desafíos de la gestión institucional de la Universidad Tecnológica Metropolitana

Luis Godoy Saavedra

Resumen

La Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile desarrolló un proceso de modelamiento de proyectos de vinculación con el medio, con el objetivo de estandarizar bajo la metodología de “Aprendizaje y Servicio” (A+S) distintas intervenciones de las 29 disciplinas que la componen. Contempló un piloto de 7 carreras con intervenciones A+S, con una cobertura de 650 estudiantes. Se conformó un grupo de trabajo con académicos titulares de los proyectos y funcionarios de la dirección central, que mediante talleres y seminarios con expertos generaron una propuesta de modelo.

Se identificaron las siguientes tensiones en torno al modelamiento del proceso: Énfasis disciplinar v/s énfasis misional, mientras a nivel central se enfatiza el rol social de la universidad, a nivel de las disciplinas el foco se centra en el carácter disciplinar de las intervenciones; metodología como un instrumento de intervención disciplinar v/s instrumento de incentivo a la reflexión sobre el proceso académico y su impacto en la sociedad y en las trayectorias educativas y laborales.

El trabajo conjunto posibilitó reflexionar en torno a estrategias que permitan cautelar las expectativas que estos proyectos generan en las comunidades, estudiantes y docentes en relación a su participación, productos, implementación y uso de los resultados, así como proponer innovaciones en los niveles académicos y de gestión institucional. Asimismo, la marcada orientación a la empresa y la industria en las intervenciones, evidencia el desafío de ampliar el foco de éstas hacia las organizaciones del Estado y la sociedad civil en consistencia con el sello misional de universidad estatal

Palabras clave

Vinculación con el medio, aprendizaje y servicio, modelo de gestión

Introducción

En el marco de un programa del Ministerio de Educación, la Universidad Tecnológica Metropolitana desarrolló el proyecto “Modelo de escalamiento de la vinculación con el medio para el desarrollo de intervenciones de mediano y alto impacto en el entorno y en la formación docente”, que tuvo como objetivo generar protocolos de gestión de los proyectos de vinculación con el medio que desarrollan las unidades académicas y que



incorporan metodologías activas tales como aprendizaje y servicio. En la medida que estos proyectos incorporan un componente de vinculación con el medio, área que gestiona la Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión, VTTE, y un componente de retroalimentación a la docencia, área que gestiona la Vicerrectoría Académica, VRAC, se requería generar protocolos de cogestión de proyectos, lo que constituía una innovación en la gestión institucional.

Esta iniciativa ha permitido visualizar tensiones y perfeccionar la vinculación con el medio implementando la metodología de Aprendizaje y Servicio (A+S). El proyecto contempló el desarrollo de un piloto de 7 carreras con intervenciones en formato “Proyecto de A+S con socios comunitarios”, los que abarcaron un total de 12 asignaturas y con una cobertura aproximada de 650 estudiantes. De esta manera, en el marco de una asignatura, se planificaron actividades académicas que permitieron a estudiantes, docentes, miembros de instituciones, empresas y sociedad civil organizada; identificar necesidades y llevar a cabo planes de acción conjunto, con iniciativas innovadoras de solución.

La proyección de estas acciones aspira a la formación de profesionales socialmente responsables, conectados con la realidad local, para seguir consolidando una universidad que impacte de manera positiva y directa en el desarrollo de su entorno y en la docencia; profundizando el trabajo disciplinar y la promoción de innovación y transferencia tecnológica en diversos contextos.

La implementación de este tipo de proyectos representa desafíos de gestión debido a la diversidad de unidades de gestión que forman parte de la cadena de procesos necesarios para su desarrollo, las cuales tienen objetivos, procedimientos y tiempos de gestión que se deben adecuar a las necesidades de estos proyectos específicos sin afectar los propios procesos.

Marco teórico o antecedentes

Vinculación con el medio

En el contexto del modelo de desarrollo de la sociedad chilena, organizado en torno a la economía social de mercado, el sistema educativo se ordena en torno a estas premisas. En lo que respecta al sistema universitario, ello implica que la gestión de éste debe estar orientada hacia la sustentabilidad económica como criterio rector. Como consecuencia de ello, la tendencia en la gestión de la vinculación con el medio en el sistema tiene una marcada orientación al desarrollo de proyectos con el entorno productivo, por un lado, y a diversas actividades de extensionismo, por otro. Este modelo



tiene como efectos positivos la posibilidad de autofinanciamiento de las universidades y como negativo, la debilidad en la construcción de instituciones con alto sentido de vocación social, para convertirse en unidades de negocios (Bernasconi, 2005).

La proliferación de universidades, derivada del crecimiento en torno a la demanda, generó la necesidad de regular este crecimiento en función del aseguramiento de la calidad del sistema, creándose con ello la Comisión Nacional de Acreditación, CNA, el año 2006. La CNA, define la vinculación con el medio como:

“una función esencial de las instituciones de educación superior de Chile, expresión sustantiva de su responsabilidad social, integrada transversalmente al conjunto de las funciones institucionales. Su propósito es contribuir al desarrollo integral, equitativo y sustentable de las personas, instituciones y territorios del país, a través de dos roles fundamentales: una interacción significativa, permanente y de mutuo beneficio con los principales actores públicos, privados y sociales, de carácter horizontal y bidireccional, realizada en espacios compartidos de su correspondiente entorno local, regional, nacional o internacional y Contribuir al sentido, enriquecimiento y retroalimentación de la calidad y pertinencia de las actividades de docencia e investigación de la Institución, relacionadas con su respectivo ámbito temático (CNA, citada por UTEM, 2013).

En la medida que los distintos gobiernos han progresivamente estructurado sus políticas de financiamiento al aseguramiento de la calidad de las instituciones del sistema, éstas han debido adoptar estándares de gestión que les permitan cumplir con los criterios de acreditación, en un proceso inducido por el ente regulador, debiendo enfrentar en tiempos acotados la articulación de estos estándares con su proceso tradiciones de gestión docente.

En este marco, se ha venido instalando en el sistema la noción de que el conocimiento se construye con las comunidades con las cuales se trabaja, por tanto, se instaura una perspectiva de bidireccionalidad como misión estratégica de las universidades, que por ende apunta a la profundización disciplinaria y a la pertinencia social de la vinculación con el medio.

La universidad Tecnológica Metropolitana expresa sus orientaciones estratégicas en el “Plan de Desarrollo Estratégico 2011-2015”, que señala respecto a la función de la vinculación con el medio: “El fortalecer la vinculación con el medio y su retroalimentación a los procesos académicos” , materializándose a su vez en dos objetivos generales orientados a “Mejorar la gestión institucional de las actividades de vinculación con el medio” y “Fortalecer la vinculación con el medio y su retroalimentación en los procesos



académicos” (UTEM, 2010). A su vez, la Política de Vinculación con el Medio define una reorientación del énfasis de las actividades de vinculación con el medio, desde la extensión unidireccional hacia la bidireccionalidad de las acciones y su gradual reflejo en la docencia. Al resaltar su carácter público, se aporta al desarrollo de la sociedad en la que se está inserta y retroalimenta sus resultados para mejorar sus procesos docentes. Otro énfasis apunta a la reestructuración interna del área, expresada en distintas acciones administrativas para mejorar la gestión y vinculación interna y externa.

Las principales actividades definidas para el desarrollo de la vinculación con el medio son: Prestación de servicios, asistencia técnica y consultorías, relación universidad-empresa, investigación aplicada, trabajos de título, prácticas de pre y post grado, innovación, transferencia tecnológica y patentamiento, perfeccionamiento, capacitación y educación continua, responsabilidad social, extensión universitaria y desarrollo artístico cultural, desarrollo de actividad física, deporte y recreación.

Vinculación con el Medio y Aprendizaje y Servicio

El carácter de bidireccionalidad que instituye la CNA para evaluar la vinculación con el medio pone el foco en la retroalimentación que ésta provee al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Ello ha posibilitado una creciente valorización de las metodologías activas en el proceso de enseñanza, entra las cuales una de las más destacadas es la metodología de aprendizaje y servicio, A+S.

En la actualidad, existen diversos enfoques para caracterizar e impulsar acciones con la metodología de A+S; la que se ha conceptualizado como una herramienta que tiende abordar temáticas en tres dimensiones: académica, donde el contacto directo con la realidad posibilitaría mayores y mejores aprendizajes en los estudiantes; otra dimensión vinculada a calidad del servicio y a la contribución real y solución problemáticas comunitarias; y finalmente, la posibilidad de generar un espacio de formación ética y en valores para los estudiantes (Jouannet, Salas, & Contreras, 2013, citando a Furco y Billing). Tapia (2013) considera el A+S como una filosofía educativa, que subraya el valor de las actividades solidarias al servicio de la comunidad y desarrolla su potencial educativo, conectándolas con el aprendizaje formal.

En otra variante, (Cooper, Cripps, & Reisman, 2013) indican que este proceso cuenta con características y procesos acotados y diseñados antes, durante y después de las experiencias en terreno y debe apuntar a que estudiantes y docentes, logren



comprender los aspectos históricos, sociológicos, culturales, económicos y políticos que están detrás de las necesidades de la comunidad.

Los constructos asociados a la implementación de la metodología, tales como justicia social, reciprocidad, transferencia de conocimientos y capacidades de comprensión y comunicación, evidencian que la metodología incide en los estudiantes en capacidades de comunicación, liderazgo, trabajo en equipo, emprendimiento y otras habilidades.

Como se ha planteado, los modelos que implementan la estrategia de “Aprendizaje y Servicio”, apuntan a objetivos de calidad de aprendizaje, significado y aporte para la solución de problemáticas sociales reales. Del mismo modo, se ha intencionado el desarrollo de una formación en torno a responsabilidad social, emprendimiento, reciprocidad, respeto a la dignidad, etc. de acuerdo a la Guía Aprendizaje y Servicio de la UTEM del año 2016.

Los procesos de A+S promueven además diversas preguntas generadoras, que orientan el trabajo y la reflexión en torno a la identificación de los socios y una necesidad genuina de la comunidad; del mismo modo realiza la identificación de estrategias para relacionar el servicio a prestar con los objetivos y contenidos de los cursos o asignaturas. Del mismo modo, se identifica un proceso de reflexión antes, durante y después de las actividades A+S, para considerar planificación y evaluación de proceso y de resultados, con el fin de observar aprendizajes, mejoras e impacto.

En este sentido A+S es una metodología que responde a los retos que se plantean en la sociedad actual y que permite promover una de las funciones básicas para la formación de estudiantes críticos, activos y responsables con la sociedad.

El Modelo Educativo Institucional de la UTEM enmarca en aprendizaje y servicio en las metodologías activas. Ello implica que un estudiante activo y autónomo complementa por motivación propia sus conocimientos, ejercita de manera sistemática las habilidades en desarrollo en el proceso educativo y da cuenta al docente de sus avances y dificultades. Por otra parte, la autonomía del estudiante implica además la posibilidad de moverse con flexibilidad entre los distintos currículos de áreas afines de formación profesional, en función de sus intereses, la conciencia de sus aptitudes, las competencias adquiridas y la madurez desarrollada (Modelo Educativo UTEM).

Según Moreno (2004) la base de la colaboración es una ventaja para el logro del aprendizaje ya que el ser humano es esencialmente social, por tanto:



- El aprendizaje colaborativo incrementa la motivación de todos los integrantes del grupo hacia los objetivos y contenidos del aprendizaje.
- El aprendizaje que consigue cada individuo del grupo incrementa el aprendizaje del grupo y sus integrantes alcanzan mayores niveles de rendimiento académico.
- Favorece una mayor retención de lo aprendido.
- Promueve el pensamiento crítico (análisis, síntesis y evaluación de los conceptos), al dar oportunidades a sus integrantes de debatir los contenidos objeto de su aprendizaje.
- La diversidad de conocimientos y experiencias del grupo contribuye positivamente al proceso de aprendizaje, al tiempo que reduce la ansiedad que provocan las situaciones individuales de resolución de problemas.

Metodología

Para la construcción del modelo se trabajó con un piloto de 7 proyectos de distintas disciplinas que implementaron la metodología. Se optó por un enfoque cualitativo, en primer lugar por la flexibilidad y el grado de apertura que tiene este enfoque, lo que permitió generar un marco interpretativo respecto de las experiencias vividas en el piloto y su relación con el aprendizaje situado. De esta manera, la estrategia diseñada permitió relevar tanto las experiencias como los relatos, los cuáles se transformaron en una fuente de información significativa. Aproximándose a una estrategia de estudio de caso (sin serlo), este enfoque permitió la apertura de situaciones emergentes, dando paso así a la adaptación del diseño en función de los requerimientos que fueron surgiendo en el desarrollo del piloto.

La selección y posterior utilización de las técnicas o herramientas utilizadas para levantar información se ajustan al enfoque cualitativo. Destacan en este punto: análisis de documentos, entrevistas semi estructuradas, observación, técnicas de conversación, donde la sumatoria de todas estas técnicas desborda su mera consideración técnica, ya que el resultado obtenido es un cuerpo de reflexiones significativo, que se expresa en los resultados del piloto.

El piloto consideró los siguientes proyectos:



N°	Nombre Proyecto	Carrera/Facultad	Asignaturas Comprometidas	Semestre de Intervención
1	Proyecto Aprendizaje y Servicio en Ingeniería Comercial	Ingeniería Comercial Facultad de Administración y Economía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ EFE: Clínica de Microempresas ▪ Marketing ▪ Investigación de Mercado 	2° Sem. 2015 1° Sem. 2016
2	Taller Vinculación Textil: Proyecto Barrio Victoria-Santiago	Diseño Industrial Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller Diseño Industrial IV 	1° Sem. 2016 2° Sem. 2016
3	Análisis, diagnóstico y estrategias de optimización de la producción de Mipymes del sector manufacturas (2015 y 2016)	Diseño Industrial Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tecnologías de Producción 	2° Sem. 2015 1° Sem. 2016
4	Evaluación de riesgos en sectores habitacionales vulnerables, incorporando los riesgos para la tercera edad y personas con capacidades distintas. Comuna de San Antonio	Ingeniería Civil en Prevención de Riesgos y Medio Ambiente Facultad de Ciencias de la Construcción y Ordenamiento Territorial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller de Prevención de Riesgos ▪ Taller de Medio Ambiente ▪ Planes de Emergencia ▪ Taller de Título 	1° Sem. 2016 2° Sem. 2016
5	Diagnóstico y Análisis Para el Mejoramiento de la Seguridad Vial en la Comuna de Curacaví	Ingeniería en Ingeniería en Transporte y Tránsito Facultad de Ingeniería	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabajo de Titulación II ▪ Vías Rápidas Urbanas 	2° Sem. 2016
6	Catastro de aceras unidades vecinales de la Ilustre Municipalidad de Recoleta	Ingeniería Civil en Obras Civiles Facultad de Ciencias de la Construcción y Ordenamiento Territorial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introducción a la Ingeniería 	1° Sem. 2016
		Ingeniería en Construcción Facultad de Ciencias de la Construcción y Ordenamiento Territorial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller de Construcción 	1° Sem. 2016
7	Paisajes Vulnerables: Construcción de Relatos Urbanos Colectivos	Arquitectura Facultad de Ciencias de la Construcción y Ordenamiento Territorial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Territorio y Urbanismo I ▪ Territorio y Urbanismo II ▪ Territorio y Urbanismo III ▪ Territorio y Urbanismo IV 	1° Sem. 2016 2° Sem. 2016

Tabla N° 1: Proyectos piloto para el desarrollo del modelo de gestión de vinculación con el medio.

*Fuente: Unidad de Estudio, Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión, Universidad tecnológica Metropolitana.

La selección de estos proyectos se enmarca en los concursos de proyectos de la Dirección de Transferencia Tecnológica (DTT), dependiente de la Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión, a los cuales podían postular las escuelas y departamentos, incorporando en su ejecución cátedras y estudiantes de carreras con



oferta académica vigente. Ajustándose al enfoque cualitativo, se procedió a definir cuál sería la decisión muestral para seleccionar los casos que conformarían el piloto. Para ello, se recurrió a criterios muestrales cualitativos cómo:

- Selección de contextos relevantes para el aprendizaje situado: socios comunitarios y problemas heterogéneos.
- Consideraciones pragmáticas: accesibilidad, plazos de ejecución, etc.
- Representación: proyectos de continuidad de intervenciones consolidada

De esta manera, se determinó que estos 7 proyectos podían cumplir con el parámetro de ser intervenciones en entidades externas que contemplaran mejoras en procesos, productos o servicios.

El Diseño y ejecución del Pilotaje, se define entonces, en función de su objetivo general que es: Desarrollar un modelo que permita escalar la vinculación con el medio que desarrolla la Universidad a intervenciones de mediano y largo plazo que posibiliten un mayor impacto en el entorno, así como en la docencia de pregrado, permitiendo desarrollar líneas de trabajo asociadas a investigación aplicada.

Para levantar información relevante de la gestión de los proyectos del piloto se aplicaron las siguientes técnicas:

- a. Análisis Documental, consistió en revisión y análisis de bibliografía especializada e institucional.
- b. Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas, lo que permitió a los entrevistados la realización de matices en sus respuestas que dotaron a las mismas de un valor añadido en torno a la información que dieron.
- c. Observación en terreno para identificar los procesos de interacción de estudiantes, docentes y a los socios comunitarios. Para la selección del caso se utilizó un criterio muestral similar al utilizado en una estrategia de tipo estudio de caso, considerando los criterios de accesibilidad y de heterogeneidad de los proyectos, procediendo a la selección del caso a observar.
- d. Talleres con académicos, con el objeto de generar socializar los hallazgos de las experiencias de los distintos pilotos, así como debatir sobre las implicancias de éstos para el desarrollo del modelo.

La planificación del trabajo con los docentes contempló la implementación de 3 talleres, los cuales respondieron a los objetivos planteados en la planificación metodológica



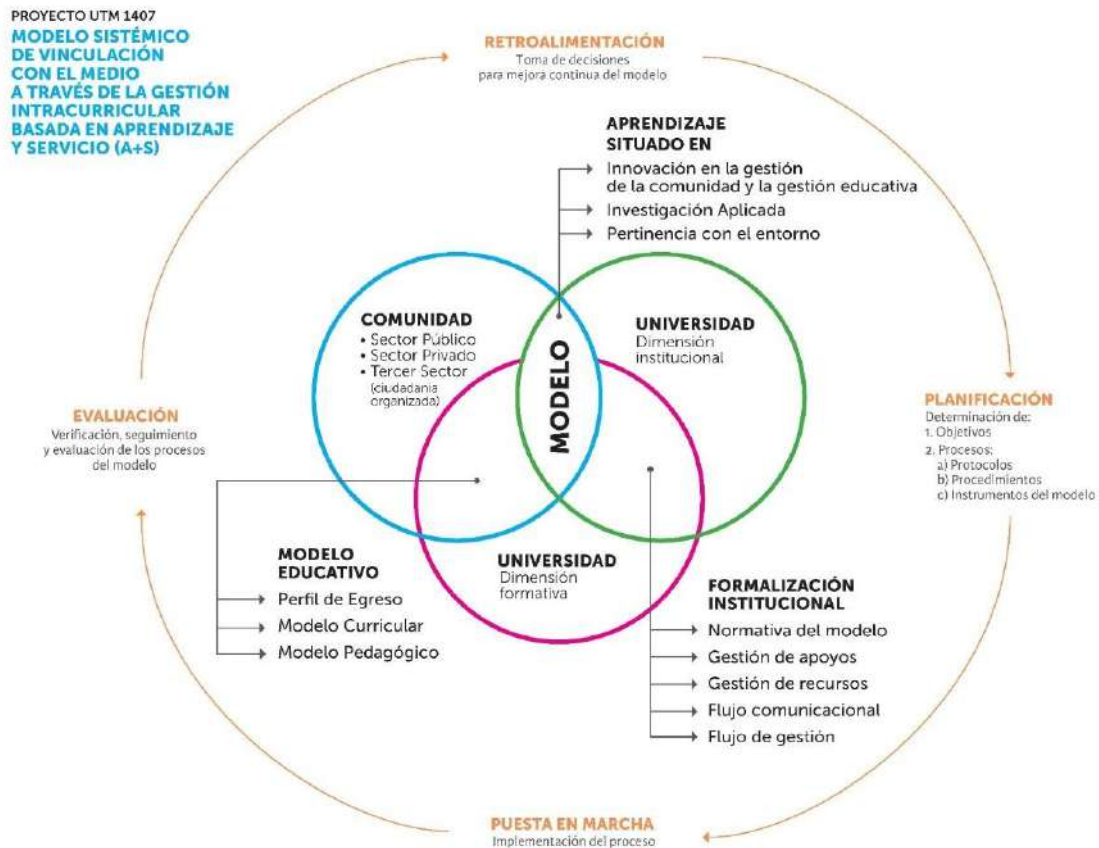
del diseño y ejecución del pilotaje. Para la ejecución de los talleres, se pensó en una estrategia de acción participativa, donde los docentes pudieran participar activamente de cada taller. El fundamento de ello es que los docentes fueron empoderándose de sus propias experiencias en conjunto con la información que surgió del relato de todas las experiencias contadas. Así en el taller N° 1, los docentes pudieron identificar las unidades de gestión y procesos involucrados, el estado del arte de los hitos de los proyectos, actividades realizadas, por realizar y documentos de evidencias.

Similar situación sucedió con el taller N°2, dónde los docentes pudieron socializar estado de avance del proceso y proyecto UTM 1407. Conocer la propuesta de modelo sistémico de vinculación con el medio y reflexionar en torno a aspectos claves no considerados en la propuesta.

De esta manera, los talleres 1 y 2 permitieron realizar una recolección de datos y posterior análisis de la información. Luego, esta información sirvió a su vez, para el trabajo del taller N° 3, el cuál fue diseñado en función del conocimiento obtenido previamente de ambos talleres y donde se validó una propuesta de modelo.

Resultados

El modelo construido se puede observar en el siguiente esquema:



Esquema 1. Modelo de gestión de vinculación con el medio

El esquema nos permite observar las siguientes dimensiones del modelo:

- **Dimensión: Comunidad:** Comprende a los sectores Público, Privado y Tercer Sector (ciudadanía organizada) que buscan el logro de metas comunes. Se vincularán con la Universidad a través de sus carreras, manifestando necesidades de apoyo.
- **Dimensión: Formativa:** Implica la organización de la formación sobre la base de fundamentos y valores orientadores, que se traducen en mecanismos como el Curriculum y el Plan de Estudios de las Carreras. Comprende: Establecer propuestas de organización intra y extracurricular; Innovación en los roles de docentes y estudiantes, de acuerdo con un Modelo Educativo; Propiciar rol docente como guía y facilitador y rol activo de estudiantes; Lograr aprendizajes pertinentes mediante la resolución de problemas de entidades de su entorno profesional y disciplinar; Favorecer la autonomía progresiva de estudiantes; Uso de tecnologías, innovación en terrenos, ampliar líneas de investigación y promoción de conocimiento.



- *Dimensión: Gestión Institucional:* Comprende los procesos de apoyo y soporte para el cumplimiento de la dimensión Formativa, a la vez que formaliza sus mecanismos de operación. Este es un aspecto considerado crítico especialmente por los académicos. Se identifica una cadena de procesos de gestión que posibilitarán las experiencias de A+S. Incluyendo normativas y protocolos de gestión académica, administrativa y financiera, así como mecanismos comunicacionales: Normativa del modelo; Gestión de apoyos; Gestión de recursos; Flujo de gestión; Estrategia comunicacional.
- *Aseguramiento de la Calidad:* El modelo visibiliza los principales componentes de un sistema de aseguramiento de la calidad, de manera de garantizar la mejora continua de la vinculación con el medio institucional: Planificación, Puesta en Marcha, Evaluación y Retroalimentación.

El modelo posibilitó la construcción de una ruta de ordenamiento de la gestión de este tipo de proyectos de vinculación entre las distintas unidades y procesos: unidades académicas que implementan los proyectos, Vicerrectoría Académica, Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y extensión, Vicerrectoría de Administración y Finanzas, Dirección General de Análisis Institucional.

Esta articulación posibilitó la implementación de las siguientes innovaciones en la gestión institucional:

- *Aspectos Institucionales:* Creación del Comité de Docencia y Vinculación con el Medio. Este comité tiene como objetivo proponer criterios, funciones, proceso y mecanismos para formalizar y perfeccionar las actividades de retroalimentación a la docencia y vinculación con el medio.
- *Formación Docente:* Implementación de un proceso de Formación con docentes y directivos responsables de los proyectos piloto, que permitió profundizar epistemas y teorías de la metodología de A+S. Del mismo modo, permitió sistematizar experiencias relevantes de los proyectos, que tributaron la gestión extra e intracurricular basada en A+S.
- *Aspectos curriculares:* Se ha avanzado en mejorar los alcances de la metodología de A+S en la formación de los estudiantes, identificando instrumentos para medición y apoyo en la consecución de logros de aprendizajes. Por otra parte, se sistematizó información para el diseño de una propuesta que, a nivel curricular, identifica asignaturas asociadas a A+S,



contiene una matriz de tributación con competencia, niveles de logros, contenidos fundamentales, metodologías y procedimientos evaluativos.

Conclusiones

Entro los principales hallazgos del piloto, podemos señalar:

- Visibilizar y generar una coordinación interinstitucional para la implementación y gestión de este tipo de proyectos de cogestión.
- Generar estrategias para socializar con la comunidad universitaria, las temáticas, epistemas y conceptos inherentes a la metodología de A+S para su promoción y eventual implementación.
- Avanzar en la identificación de estrategias administrativas y económicas, que permitan a los docentes coordinar actividades de A+S con diversas comunidades, y proyectar líneas de investigación e innovación.
- Visualizar temas emergentes a nivel institucional que puedan profundizar la metodología de A+S y promoverlos con el sello de la universidad en seminarios, congresos, publicaciones, etc.
- Identificar estrategias que permitan a futuro optimizar la adquisición y gestión de los recursos y presupuestos.
- Reflexionar en torno a estrategias que permitan cautelar las expectativas que estos proyectos generan en las comunidades, estudiantes y docentes en relación a su participación, productos, implementación y uso de los resultados.
- Generar estrategias de captación de socios comunitarios.
- Profundizar la reflexión en torno a la calidad de los objetivos de aprendizaje y su forma de medir avances y exigencias académicas de los estudiantes, en relación a las habilidades blandas y sellos universitarios.
- Abordar pedagógicamente las tensiones visualizadas con estudiantes, y su vinculación con comunidades vulnerables. Lo que implica contar con módulos complementarios a los contenidos curriculares vinculados a la metodología: alteridad, discriminación, territorialidad y diversidad de elementos socioculturales y económicos; manejo y resolución de conflictos, manejo comunicacional, gestión y planificación, entre otros



Recomendaciones

El involucramiento de académicos y directivos en el proceso permitió visibilizar las tensiones entre los niveles de dirección central y de facultades en las que las unidades académicas se desarrollan. De esta forma, académicos y directivos pudieron conocer aspectos de la gestión de cada nivel que afectan los propios procesos de gestión, identificando oportunidades de mejora para optimizarlos. Es necesario en un desarrollo posterior, generar estrategias para involucrar la participación de estudiantes y socios comunitarios para identificar e implementar mejoras.

Los hallazgos y resultados del piloto permiten relevar la necesidad de fomentar e incentivar la investigación de los procesos de gestión institucional, de forma de disponer de información pertinente y relevante para la toma de decisiones, especialmente en el área de gestión de vinculación con el medio, posibilitando articulaciones pertinentes con el entorno profesional y disciplinar de los procesos de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Bernasconi, A. (2005). University entrepreneurship in a developing country: The case of the P. Universidad Católica de Chile, 1985–2000. *Higher Education*, 50(2), 247-274. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6353-1>
- Cooper, S. B., Cripps, J. H., & Reisman, J. I. (2013). Service-learning in deaf studies: impact on the development of altruistic behaviors and social justice concern. *American Annals of the Deaf*, 157(5), 413-427.
- Jouannet, C., Salas, M. H., & Contreras, M. A. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad En La Educación*, (39), 197-212.
- Moreno, M. (2004). Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento. Presentado en IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas.
- Tapia, M. (2013). La propuesta Pedagógica de A+S. Una propuesta latinoamericana. *Revista Tzhoecoén*.
- UTEM. (2013). *Informe de Autoevaluación Institucional*. Santiago: Editorial UTEM.
- UTEM. (2010). *Plan de Desarrollo Estratégico de la UTEM, para el período 2010-2015*. Santiago: Editorial UTEM.



Turismo de Base Comunitária no Cabula como Processo de Cumprimento do Papel Social da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Katiane Alves
Francisca de Paula Santos da Silva
Alfredo Eurico Rodrigues

Este artigo tem como objetivo central relatar a experiência do projeto Turismo de Base Comunitária no Cabula, que articula pesquisa, ensino e extensão pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, fazendo-se cumprir com o papel social desta universidade pública, popular e inclusiva, em contexto de abissal desigualdade social na contemporaneidade. A crença é que uma pesquisa multidisciplinar articulada com o ensino e a extensão, engajada socialmente, pode colaborar para o cumprimento do papel social desta universidade. O referido projeto atua no território do Antigo Quilombo Cabula, que compreende dezessete bairros circunvizinhos da UNEB, cuja população é aproximadamente de 500 mil habitantes, incluindo crianças, jovens, adultos e idosos, em situação de vulnerabilidade social. O processo de construção de alternativas de trabalho e renda vem sendo desenhadas coletivamente numa perspectiva do desenvolvimento local sustentável. Esta prática expande-se, paulatinamente, conforme as demandas das comunidades, que estão envolvidas durante todo o processo de realização das ações, adotando-se a Pesquisa-Aplicação ou Design-Based Research (DBR). Esta metodologia possibilita a participação coletiva, o engajamento e a autogestão das comunidades do que foi construído.

Palavras chave

Turismo de Base Comunitária. Quilombo Cabula. Universidade Pública. Pesquisa-Aplicação. Design-Based Research.

Introdução

A universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi fundada em 1983, considerada maior instituição pública de ensino superior da Bahia, mantida pelo Governo do Estado tendo como intermédio a Secretaria da Educação (SEC). Possui uma estrutura no sistema multicampi, com 29 departamentos distribuídos em 24 campi, sendo um sediado na capital do Estado e os demais em diferentes municípios baianos, estando geograficamente em todas as regiões do Estado.

Disponibiliza de mais de 150 cursos e habilitações na modalidade presencial e de educação a distância (EaD), com níveis de graduação e pós-graduação, com



crescimento na oferta de cursos *stricto sensu* nos últimos anos, na capital e interior.

A UNEB enquanto universidade que propõe ensino, pesquisa e extensão, conforme consta no estatuto, tem como missão a produção, difusão, socialização e aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber. Objetivando, assim a formação integral do cidadão e o desenvolvimento das potencialidades econômicas, tecnológicas, sociais, culturais, artísticas e literárias da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, das ações afirmativas, da justiça social - dos direitos humanos -, pluralidade étnico-cultural e demais princípios do Direito Público.

Nesse sentido, surgiu o projeto “Turismo de Base Comunitária na região do Cabula e entorno: processo de incubação de operadora de receptivos populares especializada em Roteiros Turísticos Urbanos Alternativos, Responsáveis, Sustentáveis e Solidários (RTUARSS)”, da UNEB, tendo origem oficial em 2010, por meio de equipe multidisciplinar organizada em eixos temáticos com a participação de pesquisadores, estudantes de graduação, nas categorias de iniciação científica, monitoria, voluntários, entre outros, para gerir as ações do TBC no Cabula, articulando pesquisa, ensino e extensão. A metodologia adotada é pesquisa-aplicação ou Design-Based Research (DBR). Esta metodologia possibilita a participação coletiva, o engajamento e a autogestão das comunidades e do que foi construído.

O papel da uneb no contexto do antigo quilombo cabula

A UNEB Campus I está localizada no bairro do Cabula, em Salvador, e possui quatro Departamentos: Educação (DEDC), Ciências Exatas e da Terra (DCET), Ciências Humanas (DCH) e Ciências da Vida (DCV). Tem em seu entorno dezessete comunidades numa área delimitada como miolo, assim chamado por estar geograficamente no centro da cidade. São elas: 1] Arenoso; 2] Arraial do Retiro; 3] Beiru/Tancredo Neves; 4] Cabula; 5] Doron; 6] Engomadeira; 7] Estrada das Barreiras; 8] Fazenda Grande do Retiro; 9] Mata Escura; 10] Narandiba; 11] Novo Horizonte; 12] Pernambués; 13] Resgate; 14] Saboeiro; 15] São Gonçalo do Retiro; 16] Saramandaia; e 17] Sussuarana. As comunidades citadas compreende o Antigo Quilombo Cabula (AQC), segundo delimitação da comunidade, em contexto de roda de conversa em 2012, durante a execução do projeto “Turismo de Base Comunitária na região do Cabula e entorno: Processo de incubação de operadora de receptivos populares especializada em Roteiros Turísticos Urbanos Alternativos, Responsáveis, Sustentáveis e Solidários (RTUARSS)”, aprovado pelo edital 021/2010, da FAPESB.

Desde o processo de urbanização que a localidade do Antigo Quilombo Cabula vem



sendo ocupada desordenadamente, onde a população cresceu sem planejamento, acarretando problemas de habitação, saneamento básico, entre outros que afetam diretamente a qualidade de vida. A mata que antes serviu como local dos negros escravizados fugidos deu lugar às chácaras, bem como fazendas para plantações de laranjas, entre outras atividades ligadas à agricultura que atendiam às necessidades dos proprietários e eram comercializadas na região.

Nesse sentido, Pena (2010) afirma que na década de 1970, o Cabula, tido como bairro periférico, constituiu diversos conjuntos habitacionais populares, construídos pelo Estado que naquele momento investia no setor habitacional para classes populares. Com o passar dos anos a região se desenvolveu, onde surgiram grandes empresas, como hipermercados, redes bancárias, telefonia, instituições de ensino superior, *shopping*, portanto, serviços diversificados.

O contexto do AQC, remete a elementos característicos da localidade cuja habitação se deu possivelmente, por povos indígenas tupinambá e, posteriormente, por africanos, escravizados ou fugidos aquilombados, por meio dos seus hábitos, traços culturais, pois havia arraiais, roças habitadas por pobres brancos, mas sendo a maioria por negros forros que acolhiam escravizados, conforme Martins (2017). Para ela, esse quilombo foi destruído em 1807, pela força militar baiana a mando do governador D. João de Saldanha da Gama Mello e Torres Guedes de Brito, 6º Conde da Ponte.

O AQC é composto por bairros populares, onde a maioria das habitações se deu sob construções irregulares e ocupação desordenada, densa aglomeração humana, com problemas de infraestrutura, o que facilita a pressão dada por grupos que atuam com especulação imobiliária para que sejam desocupadas. Essa influência pode ser notada nos discursos de programas de TV, rádio e impressos quando publicam informações sobre índice de violência nesses bairros, desvalorizando a localidade, para criar empreendimentos que posteriormente parecerão seguros, a partir da infraestrutura construída e comercializada com alto valor de mercado imobiliário.

O sentido de comunidade aqui utilizado pressupõe conforme Dubar (2002) e, Silva e Simon (2005), a presença de coletivos múltiplos, com diversas maneiras de apresentação e inconstantes enquanto formas de identificação societárias que tem como base o compromisso ou interesses motivados em valores e ou finalidades, entre diversos coletivos, para buscar melhor forma de viver. Vai para além de localização geográfica, pois a ideia não é tratar comunidade enquanto essencialista, como lugares destinados a determinados grupos.



A falta de condições básicas de sobrevivência está presente nas grandes cidades, nas comunidades urbanas do AQC a população carece de atendimento em postos de saúde, de saneamento básico, regularização de habitação espaço para prática de esporte e lazer, entre outras. Alguns bairros dessa localidade foram apontados com maior número de pessoas que vivem em casas construídas em terrenos considerados como invasões.

É crescente o número de moradores que buscam a informalidade como meio de trabalho para sobrevivência, produção artesanal, prestação de serviços e produtos alimentícios, arte e cultura, ou seja, saberes e fazeres. São perfis diferentes e motivações distintas que levam a essa prática, a maioria devido à crise de desemprego, outros como forma de lazer e realização pessoal. Entretanto, vale lembrar que são atividades realizadas isoladamente, atendendo o interesse e necessidade de cada grupo ou indivíduo. A integração ou diálogo sobre estas práticas se organizadas coletivamente alimenta o TBC por meio da cultura, da história, do modo de vida das comunidades.

A ideia de levar o TBC e Conteúdos Digitais para os espaços educacionais foi para proporcionar o diálogo sobre essa articulação, do pluralismo existente, pensando numa forma de alcançar os estudantes e pensar com eles o sentido e o seu lugar no contexto em que vivem. Portanto, a relevância em mobilizar essas comunidades afetadas com as questões de desapropriação e implantação de empreendimentos descontextualizados do cotidiano, como forma de valorização dos aspectos positivos oriundos da cultura, da ancestralidade, dos saberes e fazeres existentes, por meio da gestão do Turismo de Base Comunitária que possibilita trabalho e renda, tendo em vista que a capital baiana pertence ao território de identidade Metropolitano de Salvador, composto por dez municípios, onde no campo da economia o destaque está no setor de serviços e comércio, turismo em maior proporção na faixa litorânea e a indústria em menor proporção. O projeto citado e que foi incubado pela Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP/UNEB), enquanto entidade que apoia a formação de Empreendimentos Econômicos Solidários (EES), geralmente ligados a universidades, cuja organização é de forma interdisciplinar, teve como propósito reunir as comunidades citadas para desenvolver o TBC nessa localidade. Ao término do financiamento aprovado pela FAPESB, a equipe continuou atuando nas comunidades interessadas na implantação da proposta.

Dessa maneira, para além do cumprimento de edital, a construção de alternativas para o trabalho e renda, tem sido elaborada coletivamente, numa perspectiva do desenvolvimento local sustentável. Esta prática expande-se, paulatinamente, conforme



as demandas das comunidades, que estão envolvidas durante todo o processo de realização das ações.

Antigo quilombo cabula e a gestão do tbc/uneb

A execução do projeto aprovado em 2010 teve início no mesmo ano e as ações foram executadas de acordo com o cronograma aprovado, mas com alterações conforme as demandas das dezessete comunidades envolvidas. A metodologia participativa e aplicada, ou DBR possibilita essas transformações de acordo com as necessidades coletivas para efetivação da proposta. Essa escolha metodológica fortalece o desenho do curso com a participação dos colaboradores da pesquisa, portanto, sugere construção de conhecimento colaborativo que tenha em seu processo o diálogo contínuo visando criar intervenções e soluções de problemas, na medida em que a aplicação apresenta resultado que necessita de aperfeiçoamento, propiciando aos sujeitos engajados nessas pesquisas à construção contínua da solução mais adequada (Matta et al, 2014).

Após esforços de equipe multidisciplinar composta por pesquisadores, estudantes de graduação na modalidade de Iniciação Científica, monitores, voluntários, elaborou-se diagnóstico por meio de pesquisas em bibliotecas, instituições diversas, para mapeamento do TBC na localidade citada.

Com essas informações iniciou-se diálogo com representantes, líderes das associações dos bairros, para planejamento e execução das ações. Para aproximação com os moradores, a melhor forma foi organizar um dia inteiro no final de semana, respeitando a disponibilidades dos participantes, por bairro para discutir TBC e a potencialidade de gestão das comunidades. Os líderes das associações atuavam como articuladores entre universidade e comunidade. O primeiro contato foi importante porque a comunidade revelou descrença,

As reuniões para efeito de mobilização e execução do TBC, aconteceram entre 2010 e 2011, com oficinas para mapeamento dos atrativos e atrações turísticas reconhecidas pelos moradores, a partir do entendimento e diálogo coletivo. O resultado foi a elaboração de roteiros turísticos por bairro. Alguns roteiros foram realizados, tendo como visitantes professores pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, do Brasil e exterior. Dessa mobilização nasceu o grupo de mulheres artesãs residentes nas dezessete comunidades, o grupo Cultarte.

Não foi mobilizado pela equipe do projeto, mas uma iniciativa entre elas, a partir das reuniões para gestão do TBC. O grupo participa de feiras de artesanato na cidade e em



eventos na UNEB, onde também possui um espaço fixo para divulgação do trabalho coletivo. As ações continuaram em algumas comunidades, interessadas na implantação do TBC, com reuniões sobre diversos temas como políticas públicas, princípios do Turismo de Base Comunitária e sua gestão numa perspectiva do desenvolvimento local sustentável, conforme definição.

Entendemos o turismo de base comunitária como uma forma de planejamento, organização, autogestão e controle participativo, colaborativo, cooperativo e solidário da atividade turística por parte das comunidades que deverão estar articuladas em diálogo com os setores público e privado, do terceiro setor e outros elos da cadeia produtiva do turismo, primando pelo benefício social, cultural, ambiental, econômico e político das próprias comunidades. (Silva et al, 2012, p. 11).

A proposta foi construir com a comunidade conhecimento e emancipação dos sujeitos engajados. De 2010 a 2014, identificou-se a necessidade de parcerias com as escolas da rede de ensino do Estado e do município, contando com aprovação de recursos da FAPESB pelo edital 028/2012, com recursos liberados em 2014, atuando-se de forma colaborativa com os grupos de pesquisa Sociedade Solidária, Educação, Espaço e Turismo - SSEETU, e Sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais Educacionais - REDE EDUCA, onde o segundo trabalha com tecnologias educativas.

Nesse sentido, buscou-se ampliar o projeto e levar para as escolas dessas comunidades como forma de aproximar universidade e toda a comunidade escolar como professores, estudantes, gestores, colaboradores da limpeza, merendeiras, porteiros, entre outros. O projeto TBC nas escolas tinha como objetivo levar à comunidade escolar, a roda de conversa como metodologia enquanto processo participativo para engajamento do jovem e demais envolvidos na escola na construção de um Turismo de Base Comunitária capaz de fazer a diferença e oferecer uma alternativa de incremento de emprego e renda para comunidades populares. (Silva, 2012).

Esse objetivo corresponde ao projeto “TBC nas Escolas”, que teve o Colégio Estadual Edvaldo Fernandes, localizada no Beiru/Tancredo Neves; e Colégio Ministro Aliomar Baleeiro, situado em Pernambuco, como parceiros. O objetivo do projeto Conteúdos digitais nas escolas, em parceria com o Colégio Estadual Helena Magalhães, no bairro do Beiru/Tancredo Neves; e Colégio Estadual Governador Roberto Santos, situado no Cabula foi de entender como funciona aspectos cognitivos de aprendizagem de estudantes e professores com interesse em autoria de conteúdos digitais, para incrementar a metodologia utilizada em tal aprendizagem, a saber aspectos como o socioconstrutivismo. (Matta, 2012).



Os projetos foram aplicados nas quatro escolas, mediante trabalho coletivo, gerando mobilização para o fortalecimento da cultura local, a história, elementos importantes para a organização do TBC. Com isto, deu-se início à organização do cronograma de atividades, elaborado com gestores; professores bolsistas responsáveis por fazer a articulação entre a universidade, a escola e a comunidade; e estudantes contemplados com bolsa de Iniciação Científica Júnior – ICJr, que atuaram na mobilização dos colegas para participação das oficinas e cursos oferecidos.

A partir dessas articulações, originou-se um processo de troca e construção de conhecimento, desenhando-se uma configuração em rede que contribuiu para a valorização da cultura e constituição de identidade local, por meio da metodologia utilizada, foi possível a realização de oficinas sobre TBC; História da Bahia contextualizada no Cabula; Elaboração de Roteiros Turísticos Alternativos; Gastronomia Popular; Hospedagem Domiciliar e Comunitária; Agenciamento; Guiamento; Patrimônio, Memória e História Oral; Horta Comunitária; dentre outras demandadas pelas escolas.

As oficinas geravam um produto, ou atividade prática como parte do processo, a exemplo da elaboração e execução de roteiros turísticos pelos estudantes e as equipes dos projetos. No Colégio Estadual Helena Magalhães os estudantes criaram, na oportunidade, o roteiro “Turistando pelo Beiru”, sendo que em 2019 foi realizada a sua terceira versão durante o IX Encontro de Turismo de Base Comunitária e Economia Solidária (ETBCES). Na oficina de gastronomia sustentável criou-se também cadernos de receitas com reaproveitamento de alimentos, a partir da realidade e disponibilidade de alimentos no cotidiano dos estudantes.

A mesma metodologia foi utilizada na execução das ações do projeto Conteúdos Digitais, onde no primeiro encontro o grupo discutiu a importância do socioconstrutivismo aplicado ao cotidiano dos estudantes, dos coletivos, da comunidade e a utilização também no projeto. Teve-se como proposta, a elaboração coletiva de metodologia para a autoria dos conteúdos digitais. As oficinas realizadas foram de produção cultural, grafitti, fotografia e vídeo.

No Colégio Estadual Governador Roberto Santos, organizou-se com os estudantes um espaço físico com equipamentos para funcionamento da Radio Web Juventude, visando a divulgação de atividades ocorridas na escola, nas comunidades e em outros espaços do Cabula; debates e diálogos sobre assuntos de interesse coletivo e temas da contemporaneidade. Ainda, a partir das oficinas e cursos realizados, criou-se página no *facebook* administrada pelos estudantes, jornal digital da escola e outras produções.



Em 2014, o Colégio Ministro Aliomar Baleeiro, parceiro dos projetos citados, sediou o V ETBCES, que teve a participação efetiva das associações de bairros, das cooperativas de produção, de lideranças, gestores sociais e associações culturais, grupos musicais, de teatro, artesanato, grafitti, dentre outras expressões artísticas, como forma de reconhecimento e visibilidade dessas produções sociais, culturais, políticas e econômicas do AQC. Em 2019, o Colégio Estadual Helena Magalhães, também parceiro, sedia a nona edição do ETBCES. As mesmas oficinas foram implementadas no Colégio Estadual Edvaldo Fernandes, sendo que nesta, a oficina de Uso Sustentável de Computadores, teve mais relevância para a comunidade escolar. Contou-se com apoio de professores desta escola na realização desta oficina nas outras escolas parceiras.

O acolhimento dos gestores, professores, estudantes e demais integrantes da escola, e entendimento sobre TBC pelas comunidades do AQC foi singular, onde cada pessoa e grupo respondeu positivamente às ações dos projetos. É necessário mencionar que se respeitou a diversidade, as diferenças e mediou-se os conflitos existentes em cada localidade por meio de diálogo e mobilização para ações coletivas, colaborativas e integradas. Tanto que após a realização do IX ETBCES no Colégio Estadual Helena Magalhães, contou-se com a presença de professores e estudantes de escolas como Escola Estadual Visconde de Itaparica, Colégio Estadual Norma Ribeiro, que continuam dialogando entre si e desenvolvendo ações conjuntas.

Conclusão

Trabalhar a proposta de planejamento, organização e gestão do Turismo de Base Comunitária em escolas localizadas nas comunidades do Antigo Quilombo Cabula pressupõe a ideia de valorizar a cultura, saberes e fazeres existentes no cotidiano dos estudantes e demais moradores dessa localidade. As escolas são, portanto, os espaços de diálogo sobre uma educação para o TBC que nasce do contexto onde os estudantes vivem. Das práticas sociais realizadas e como estas ganham visibilidade enquanto modo de vida, cultura que pode mobilizar turistas e visitantes para conhecer e ter experiências, numa relação mais próxima e humana.

Por isso, a necessidade de compreender e dialogar sobre a educação enquanto possibilidade de construção de conhecimento e como ferramenta capaz de mobilizar estudantes para uma reflexão e questionamentos sobre as mazelas sociais no seu cotidiano, bem como olhar para as diversas expressões artísticas e culturais existentes também na localidade em que vive. A universidade enquanto mediadora ao levar os



projetos “Turismo de Base Comunitária: construindo conhecimento com as escolas”, e “Conteúdos Digitais nas Escolas”, busca a construção de alternativas de trabalho e renda, de emancipação social desses estudantes e demais moradores do AQC, por meio de cursos sobre a história da Bahia, refletindo o contexto, cultura, patrimônio e meio ambiente, oficinas de artes audiovisuais, grafitti, assim como temas mais específicos do TBC, a exemplo de elaboração de roteiros turísticos, hospedagem domiciliar, guiamento e agenciamento, gastronomia sustentável e popular, na perspectiva dos princípios do TBC como a autogestão, solidariedade, cooperação e colaboração, entre outros.

Referências

- Dubar, C. **La crisis de las identidades**. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2002.
- Martins, Luciana Conceição de Almeida. **História Pública do quilombo do Cabula: representações de resistências em museu virtual 3D aplicada à mobilização do turismo de base comunitária**. 2017, 311f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- Matta, Alfredo Eurico Rodrigues. **Projeto Conteúdos Digitais nas Escolas**. Salvador: UNEB-FAPESB, 2012.
- Matta, Alfredo Eurico Rodrigues; SILVA, Francisca de Paula Santos da; Boaventura, Edivaldo Machado Design-Based Research ou Pesquisa de Desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. 2014. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 42, 2015, p. 23-36.
- Pena, João Soares. **A especulação imobiliária chega à periferia urbana de Salvador: origens e perspectivas do Cabula sob a ótica da habitação**. (Monografia). Salvador, 2010.
- Silva, Francisca de Paula Santos da. **Projeto TBC nas Escolas**. Salvador: UNEB-FAPESB, 2012.
- Silva, Francisca de Paula Santos da, et al. **Cartilha (in) formativa sobre Turismo de Base Comunitária “O ABC do TBC”**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- Silva, Rosalina Carvalho da; SIMON, Cristiane Paulin. Sobre a diversidade de sentidos de comunidade, **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, n. 1, pp. 39-46, jan./abr. 2005.



La sistematización de experiencias: Nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades

Oscar Jara Holliday¹

Resumen

Objetivo: Reflexionar sobre las formas que se puede generar la producción de conocimientos y aprendizajes que expresen el compromiso universidad-sociedad, desde las prácticas de extensión y proyección social de las Universidades, desde la sistematización de experiencias realizadas por las personas extensionistas.

Problemática: Las alternativas que se gestan en universidades y otros espacios con los que estas se vinculan, como experiencias prácticas de extensión universitaria y similares que producen nuevos conocimientos, aportes teóricos, y metodológicos que favorecen la equidad, la justicia y emancipación social.

Metodología: Estas reflexiones parten de los procesos de asesoría y formación en Sistematización de Experiencias realizados desde 2013 con docentes, investigadoras e investigadores responsables de proyectos de extensión universitaria y acción social de universidades públicas en varios países (Costa Rica, Uruguay, Argentina, Brasil), a través de procesos formativos presenciales y virtuales.

Resultados: Revisión de las conceptualizaciones teóricas y metodologías prácticas sobre producción de conocimientos que permitan valorar en las universidades los saberes que se producen desde las prácticas de compromiso social y articularlos con las labores de investigación y docencia.

Discusión: La concepción y metodología de sistematización de experiencias, desde un enfoque de Educación Popular, como interpretación crítica, nutren la construcción de conocimientos desde las prácticas universitarias.

Conclusiones: Los aprendizajes que provienen de la propia experiencia, interpelan a todos los actores de los grupos sociales, comunidades e instancias académicas que participan, fortaleciendo los vínculos universidad-sociedad

Palabras clave

Extensión , Universidad-Sociedad, Sistematización de Experiencias

Las ciencias sociales que heredamos

-las disciplinas, las metodologías, las teorías y los conceptos-

no dan cuenta de nuestro tiempo adecuadamente



*y, por eso, no confiamos en ellas para que nos orienten
en los procesos de transformación social en curso.*

Boaventura de Sousa Santos

Los nuevos desafíos de la producción de conocimiento, que enfrentamos a partir del reconocimiento de la complejidad de las inéditas situaciones que el contexto actual presenta, exigen cada vez más la renovación de los enfoques, las categorías y las metodologías con las que se trabaja. Por un lado, la necesidad de impulsar procesos de democratización del conocimiento tanto en su producción como en su circulación, lo que implica reconocer la importancia de contar con diversas miradas desde prácticas diferentes realizadas por sujetos diversos. Por otro lado, es fundamental hurgar con mayor profundidad y rigurosidad en la novedad de los fenómenos producidos por situaciones recientes, lo que implica desarrollar la capacidad de trascender lo descriptivo y narrativo para generar desde allí, un ejercicio interpretativo y teórico que no signifique la aplicación mecánica de marcos conceptuales predefinidos y que, además, tenga como componente la vitalidad de la fuerza emocional. Esta apertura al sentipensamiento personal y colectivo significa, definitivamente, una ruptura radical con el positivismo tradicional y el apego a sus reglas metodológicas y también un distanciamiento crítico de la producción individualista y encapsulada que han caracterizado el trabajo académico predominante.

Se trata, entonces, de volver la mirada a la fuente de origen de estos procesos renovados de producción de conocimientos: nuestras experiencias. Es en ellas, sobre ellas y desde ellas que se pueden enfrentar estos nuevos desafíos y diseñar estrategias epistemológicas y metodológicas pertinentes. A continuación, se describen algunas características de una de las propuestas que ha tomado mayor relevancia en los últimos tiempos: la sistematización de experiencias.

La sistematización de experiencias, como propuesta de producción de conocimiento sobre y desde prácticas educativas, organizativas, sociales y comunitarias, se ha convertido, desde los años noventa del siglo pasado, en un enfoque de interés en ámbitos académicos y no académicos, en entidades públicas, en movimientos sociales, organismos no gubernamentales o agencias de cooperación internacional. De ellos, se resalta particularmente el interés surgido en el campo de las experiencias de Extensión Universitaria, que también son llamadas de Acción Social o Proyección Social en diferentes universidades en América Latina y con las cuales hemos tenido oportunidad de trabajar en los últimos años..



Una preocupación común en estas prácticas está relacionada con la necesidad de fortalecer la producción y circulación de conocimiento académico en las universidades desde los proyectos, programas y actividades de extensión. Pese a la reconocida y trillada afirmación de que ésta es una dimensión sustantiva del quehacer universitario, al igual que la investigación y la docencia, el caso es que no es valorada de igual manera y continúa siendo considerada como un área o una dimensión de menor importancia e, incluso, prescindible.

Las experiencias desde las que hablamos

En 2013, en una identificación de necesidades y expectativas que justificara la realización de un proyecto de formación en sistematización de experiencias de Extensión Universitaria (CEP, 2013), se consideró, por ejemplo, que:

- Los y las académicas no documentan su experiencia relacionada con el quehacer de la universidad en comunidades a través de proyectos de extensión universitaria o acción social, o si se hace, se realiza de forma muy descriptiva y esquemática.
- Se requiere, desde los proyectos de extensión, herramientas que ayuden a recuperar, revisar y valorar el aporte científico de sus prácticas.
- Se valora la importancia de recuperar la voz de las comunidades, con el propósito de pasar de “trabajar en las comunidades” a “trabajar con las comunidades”.
- Los y las académicas cuentan con una información básica y muy abstracta sobre concepción y metodología para sistematización de experiencias. No se cuenta con conocimientos sobre los fundamentos epistemológicos y teóricos, ni sobre los desafíos metodológicos y operativos que implica.
- Se necesita impulsar procesos de formación integral en este campo, que sean teóricos y prácticos y que cuenten con productos y resultados concretos.

Por todo lo anterior, desde el propio campo de las personas que impulsan programas y proyectos de extensión, se ha considerado que es fundamental una visibilización y una valorización de ese quehacer específico, así como de sus vínculos con las dimensiones docente e investigativa con el objeto de romper los compartimentos estancos entre ellas para integrarlas efectivamente como partes componentes de una única estrategia integral de formación.



En estos tiempos en los que la tendencia dominante tiende a reforzar un enfoque mercantilista sobre las universidades públicas con el argumento de que lo esencial es la formación de profesionales para cubrir las necesidades del mercado y que, por tanto, los recursos de las universidades deberían centrarse en la tarea docente pensada como una acción cerrada a lo interno de las aulas, es menester retomar los propósitos y principios que animaron la Reforma Universitaria de Córdoba hace un siglo. Como dice el reciente Manifiesto de la Universidad de Costa Rica formulado en conmemoración de su centenario:

“Debemos reafirmar un modelo de universidad democrático y democratizador, que enfrente la desigualdad y la inequidad, así como la tendencia a la especialización de un saber cada vez más ajeno a los sectores populares y empobrecidos a los que nos debemos.

A cien años de la Reforma de Córdoba, la Universidad de Costa Rica levanta la voz de nuevo, reivindicando todo el quehacer universitario y, sobre todo, la acción social o extensión como una práctica transformadora y liberadora articulada íntimamente con la docencia y la investigación. Las comunidades del futuro deberán seguir alimentando a las universidades públicas no solo con los recursos necesarios para su funcionamiento, sino con el cúmulo de saberes y conocimientos que le otorgan vida y sentido. No permitamos que la universidad vuelva a ser ese polvoriento claustro, abierto únicamente a intereses mercantiles. Luchemos por una universidad que, al contrario, haga espacio a la ternura y la esperanza de todas las personas”.
(UCR, 2018)

Desde aquella época en la que se instaura en América Latina la Extensión Universitaria como componente esencial de la actividad académica e, incluso, se llevan a cabo movimientos creadores de Universidades Populares en América Latina, uniéndose a las experiencias similares que se llevaban a cabo en Europa, el modelo de universidad que se comienza a propugnar como necesario, supone abrir los muros y claustros universitarios a las problemáticas más álgidas de nuestras sociedades y a la participación y propuestas de los actores sociales mayoritarios de nuestros países. De ahí que se apueste por una universidad pública, gratuita, laica, inclusiva, comprometida socialmente y con programas de alta calidad en todas sus áreas y líneas de acción: la Extensión (o Acción Social), la investigación y la docencia, que –de esta forma- deberían formar parte de un mismo y único proceso formativo, sustentado en componentes éticos, políticos y pedagógicos consecuentes. La universidad como espacio de debate y confrontación de ideas. La universidad como espacio de construcción de pensamiento



crítico y de relaciones solidarias como contribución a la democratización de la sociedad.

Dado el creciente interés por llevar adelante proyectos de formación académica en sistematización de experiencias en las universidades de Costa Rica, en los años siguientes tuvimos la oportunidad de organizar y participar en actividades formativas de sistematización de experiencias, en el marco de esfuerzos interuniversitarios como han sido las propuestas de las subcomisiones de evaluación y capacitación del Consejo Nacional de Rectores (Conare), y luego, en propuestas impulsadas por algunas universidades públicas en particular.

En 2013 (Jara, 2015) se dio inicio a un primer proyecto interuniversitario, que buscaba llevar a cabo un proceso básico de formación que permitiera apropiarse de los conceptos y herramientas fundamentales de la sistematización de experiencias y a la vez ponerlos en práctica. Así, se generaron reflexiones críticas y participativas en torno a las problemáticas socio-culturales, políticas, técnicas y académicas relacionadas con la Extensión Universitaria y la Acción Social, como se constata en las experiencias sistematizadas.

Este proyecto constó de tres talleres a lo largo del año, con períodos intermedios de realización de trabajos prácticos de diseño y ejecución de procesos de sistematización sobre experiencias seleccionadas por las propias personas participantes, acompañado de momentos de intercambio entre ellas y de seguimiento y asesoría virtual por nuestra parte. Participaron 37 personas de cuatro universidades y se procesaron 24 experiencias concretas.

Un año después, luego de una valoración positiva de la apropiación del enfoque y metodología y de su utilidad tanto para aportar a los trabajos particulares, como para constituir un espacio de intercambio y reflexión crítica interuniversitaria, se decidió impulsar una dinámica multiplicadora que ampliara este esfuerzo inicial. Así, se formuló un curso de formación de formadoras y formadores que tuvo como participantes a quienes habían estado en el curso anterior, quienes pasaron a ser asesoras y tutoras de otros equipos en sus universidades y se encargarían de animar y apoyar las sistematizaciones que estos equipos realizaron.

Este segundo curso tuvo cuatro talleres y asesoría virtual de nuestra parte. El último taller se constituyó en un espacio para la socialización de los productos que habían elaborado las personas a las que acompañaron y asesoraron durante el año. Participaron 23 personas y se sistematizaron 15 experiencias.



Un aspecto relevante fue el reconocimiento de la importancia que tuvo el cambio de rol de las personas participantes entre el primer curso y el segundo. Pasar de participantes-sistematizadoras a asesorar, teórica y metodológicamente la sistematización de otras personas, les exigió una mayor profundización en lo que habían trabajado e, incluso, enfrentarse con situaciones imprevistas o inéditas. Es decir, exigió ahondar en los criterios teóricos, epistemológicos y metodológicos de los procesos de sistematización.

Muchas lecciones nos dejaron estas primeras actividades formativas, en las que se pudo experimentar y poner en práctica diferentes dimensiones de la sistematización de experiencias: la producción de conocimiento académico desde las prácticas de extensión; el intercambio y diálogo de saberes entre las diversas personas que son partícipes de los proyectos de Extensión/Acción Social (tanto de las universidades, como de las comunidades); la reconstrucción histórica de los procesos vividos; se ordenaron las informaciones y se hurgó en los registros que se tenían de las experiencias; la toma de distancia respecto a la propia experiencia para analizarla y para hacer una interpretación crítica que problematizara los aspectos que surgen en la recuperación histórica; identificar categorías de análisis e interpretación teóricas pertinentes; la formulación de conclusiones y aprendizajes obtenidos de estos análisis e interpretaciones que no cayeran en generalidades o lugares comunes; la producción de materiales comunicativos para compartir los aprendizajes y, a la vez, lograr una nueva mirada sobre la experiencia sistematizada y pensar cómo comunicarla, etc.

Todo ello era más complejo y exigente que los tradicionales informes narrativos de las actividades de Extensión Universitaria o Acción Social que se entregaban como mero trámite de rendición de cuentas. También implicaba una mirada crítica y reflexiva desde la reconstrucción ordenada de la lógica y avatares del proceso vivido en la experiencia, lo que enriquecía los elementos obtenidos en anteriores evaluaciones, permitiendo una mayor comprensión de los procesos extensionistas y la generación de aprendizajes y conocimientos que posibilitarían un diálogo académico vinculado con las prácticas.

Después de esto, se diseñaron nuevas actividades de formación en sistematización de experiencias que siguieron una trayectoria similar. Desde el que organizó la sub-comisión de evaluación de Conare, en 2015 (también interuniversitario) y el que impulsó la Dirección de Desarrollo Profesional de la Universidad Nacional en 2016, hasta los organizados por la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica en 2017 y 2018, dirigidos al ámbito nacional y al impulso de la labor extensionista en una sede regional, y también los organizados por la Vicerrectoría de Extensión de la



Universidad Nacional en 2018 y 2019, quien ha publicado cinco tomos con los productos de las sistematizaciones realizadas,(UNA, 2018), al igual que el llevado a cabo con las Iniciativas interdisciplinarias del Centro de Investigación, docencia y extensión artística de esa misma universidad, entre otras.

A modo de ejemplo, se citan los títulos de algunas de las sistematizaciones realizadas en estos cursos:

- La experiencia con la comunidad de Palito Chira y actores locales en el cultivo de ostras como alternativas socio-productivas para comunidades marino-costeras
- La experiencia de entrenamiento y competición en nadadores con retardo mental que participaron en las Olimpiadas especiales en Atenas, Grecia en el 2011.
- Construcción del concepto “trabajo con comunidad” en los proyectos de extensión docente.
- El papel de las mujeres indígenas Bribri en la creación y consolidación del centro de capacitación Iririá Alakölpa ú, durante el período 2007-2009
- La experiencia del proyecto de estímulo del espíritu emprendedor en centros penales costarricenses.
- Promoción de iniciativas de turismo comunitario y desarrollo local en la cuenca del río Pacuare.
- La experiencia de fomento de consumo de frutas y verduras en la escuela como promotora de hábitos de alimentación saludables en la primera infancia
- Experiencia de capacitación en higiene y manipulación de alimentos para población con discapacidad intelectual
- La experiencia de articulación académica interdisciplinaria y de vinculación con acción social en la realización de un diagnóstico socio productivo con comunidades
- La experiencia del proyecto de estrategias participativas de cambio climático local en dos regiones del país
- Los aportes al reconocimiento de la sabiduría e identidad de los pueblos originarios de Costa Rica.



- El trabajo sobre cultura de paz y expresiones artísticas con personas privadas de libertad en dos centros diferentes de reclusión.
- Acceso, disponibilidad y uso sustentable del agua potable por medio de la implementación de un sistema de captación de agua lluvia con los pobladores de la Isla Caballo.
- Educación popular y voces comunitarias. La experiencia de los talleres de herramientas de comunicación popular con las comunidades de Guácimo y Palmar Norte durante 2017 y 2018
- La experiencia del Laboratorio exploración de dramaturgia actoral sobre la relación música- cuerpo.
- La experiencia de 3 décadas de enseñanza aplicando el método de danza contemporánea Züllig en la carrera de Bachillerato en Danza.

Como se puede ver, es grande la diversidad temática gracias a la multiplicidad de experiencias que se realizan en los proyectos de Extensión Universitaria o Acción Social. Por ello, la formación en sistematización de experiencias ha servido, por una parte, para tener una mirada más amplia de la complejidad y diversidad de prácticas que se realizan e, incluso, se desconocen y, por otra, para hacer una discusión y un debate académico sobre el rol de la extensión universitaria y sus desafíos, los límites y posibilidades de producción de conocimiento académico desde las prácticas, la participación de las personas de las comunidades como sujetos de los procesos, el vínculo con la investigación y la docencia, el papel formador de las experiencias de acción social para las y los estudiantes, etc.

La formación en teoría y metodología de sistematización de experiencias de Extensión / Acción Social, tiene su punto de partida en las propias necesidades y motivaciones planteadas a sus protagonistas por la dinámica de los proyectos y programas que ejecutan en conjunto con personas de comunidades urbanas y rurales, así como a través de convenios con escuelas, colegios, instituciones estatales o municipales, entre otros actores. Partimos de la convicción de que hay una riqueza de enseñanzas en las experiencias concretas de Extensión, Acción o Proyección Social universitaria que no necesariamente se convierte en aprendizaje ni en conocimiento académico. El activismo o la preocupación centrada en la mera ejecución de los proyectos y en una rendición formal de cuentas de lo realizado, aparece como el principal obstáculo para construir esos aprendizajes, que implican dedicar un esfuerzo reflexivo sistemático y ordenado.



Muchas veces el tiempo que se requiere para hacerlo ni siquiera está considerado en los planes de trabajo y asignación de responsabilidades, pero también hacen falta orientaciones metodológicas y herramientas técnicas que lo permitan.

Desde ese doble punto de partida: la convicción de que las experiencias encierran múltiples y ricos aprendizajes que es necesario identificar, descubrir y explicitar, y la necesidad de contar con orientaciones y herramientas para hacerlo, hemos ido explorando rutas posibles y viables para sistematizar las experiencias que marcan el rumbo de actividades de formación y capacitación que se realizan con varias universidades, tanto en Costa Rica como en otros países.

Un aspecto que se ha tenido en consideración es la necesidad de sugerir propuestas de sistematización de experiencias que puedan ser factibles de realizar y que estén vinculadas como componente reflexivo de la propia dinámica de la acción extensionista con el objeto de que no se vean como una tarea adicional, que exigiría suspender lo que se hace para concentrarse en la sistematización (aquí hemos tenido que enfrentar la tendencia -muy frecuente en universidades- de considerar que la sistematización es semejante a escribir una "tesis", para lo cual, entonces, habría que aislarse de todo para realizarla y, además, cuando se concluya, archivarla. Hacer que la sistematización de experiencias acompañe permanentemente las prácticas extensionistas como una dimensión de las mismas, es la meta que se busca a través del ejercitarse en estas modalidades flexibles y viables con el fin de que demuestren, primero, su utilidad y efectividad y, segundo, que motiven a continuarla. En ese camino estamos).

Presentamos a continuación el abordaje conceptual y metodológico con el que se ha trabajado, así como algunas reflexiones propositivas en torno a las pistas que se van abriendo en el ámbito académico respecto a la importancia y viabilidad de este enfoque de producción de conocimientos desde las prácticas.

La vitalidad, fugacidad y trascendencia de las experiencias

Cuando se entra en el campo de la sistematización de experiencias de Extensión Universitaria, Acción Social o Proyección Social, se toma, como punto de partida, que se trata de proyectos académicos que se ponen en práctica de muy distintos modos. Sin embargo, la atención mayor no está dirigida hacia la formulación, estructura y objetivos de esos proyectos, sino a los procesos que dichos proyectos producen desde el día en que se piensan y ponen en práctica. Además, en particular, nos interesa identificar los aspectos que nos marcaron en esos procesos, y de esa manera, se llega al centro de nuestra atención: las experiencias vividas por las personas que son sus actores



protagónicos.. En ellos no hay simplemente hechos o acontecimientos que “suceden”, sino que hay personas que “hacemos que sucedan” y nos impacten de forma vital: personas que pensamos, que sentimos, que actuamos y nos relacionamos en contextos y situaciones determinadas y que, por hacerlo, vivimos experiencias que, a su vez, construyen nuevos contextos, situaciones, ideas, emociones y relaciones, en una dinámica histórica de vinculaciones y tramas que nunca concluye.

Explicitamos así la importancia de la vitalidad de las experiencias que están marcadas por las características que le imprimen sus protagonistas. Las personas *vivimos* las experiencias, no sólo las llevamos a cabo. Y las vivimos con expectativas, temores, ilusiones, ideas e intuiciones que se entrelazan con procesos complejos y dinámicos que, a su vez, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las experiencias son individuales y colectivas, las vivimos y nos hacen vivir.

Por otra parte, ninguna experiencia “parte de cero”; toda experiencia se vive en un momento histórico, en un contexto económico, social, político y cultural específico que la condiciona y enmarca, pero no la determina absolutamente, porque –asimismo- cada experiencia carga la potencialidad de su propia contribución innovadora. En ese sentido, toda experiencia inmediata y personal está vinculada con toda la experiencia humana desde el particular momento histórico que se vive, aunque esta relación no aparezca de forma evidente ni inmediata.

Para descubrir esos hilos de trascendencia es necesario llevar a cabo ejercicios intencionados que posibiliten ir más allá de las percepciones del acontecimiento actual y momentáneo con el fin de identificar las múltiples temporalidades que anidan en él:

“La condición histórica pensada desde la experiencia, permite abrir paso a una razón nómada, peregrina, transitiva, sustentada en los propios procesos vividos (...) recuperando la trama de la vida como una compleja red de relaciones vitales contingentes, que reconociendo su transitividad puede vislumbrar desde allí lo trascendente que emerge como certeza de la experiencia de lo humano” (Osorio y Rubio, 2010, 4).

Las experiencias son también lugares vivos de creación y recreación de saberes. Estos saberes cotidianos, “sentipensantes” -en el sentido que habla Fals Borda- que poseemos todas las personas, forman parte fundamental de la experiencia: son los saberes producidos por la experiencia, “saber de experiencia feito” en portugués, como decía Freire (1997, 32) y que pueden ser de muy diversa naturaleza de acuerdo con quien la vive y de sus condiciones, hábitos y características de reflexividad: desde



saberes inmediatos, empíricos, descriptivos, focalizados, hasta saberes con profundos niveles de conceptualización. Pero, en cualquier caso, aun cargados de la trascendencia que se ha señalado, serán siempre saberes directamente vinculados con una experiencia particular, inédita y “fugaz” (Ghiso, 2010), lo que se constituye en el punto de partida para un ejercicio crítico de construcción de conocimientos y de descubrimiento de los sentidos de lo vivido: he ahí el lugar y el aporte específico de la sistematización de la experiencia.

¿Qué entendemos por sistematización de experiencias?

Desde el punto de vista conceptual, se hace necesario diferenciar lo que se entiende comúnmente como “sistematización”: ordenar, clasificar, catalogar datos e informaciones dispersas. Con el concepto de “Sistematización de experiencias” se hace alusión a la interpretación crítica de los procesos vividos, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, identifica aprendizajes significativos que deben comunicarse y compartirse para alimentar la propia experiencia o para inspirar a otras en una perspectiva transformadora. Esta segunda acepción, vinculada siempre con “experiencias”, implica un ejercicio intelectual de múltiples tareas: registro, descripción, reconstrucción, análisis, síntesis, interpretación, comunicación. En definitiva, implica realizar una teorización a partir de las experiencias vividas que exige un procedimiento riguroso y, por eso, sistemático.

Los procesos de formación en teoría y metodología de la sistematización de experiencias que hemos estado impulsando con varias universidades, se realizan desde un enfoque de Educación Popular, es decir, desde una perspectiva educativa liberadora, horizontal, dialógica que busca construir un conocimiento transformador y desarrollar capacidades para el cambio social y personal. Ello supone un ejercicio de teorización desde la práctica, comprometida con procesos transformadores en los que se refuerza nuestro quehacer como sujetos protagonistas de una Historia por construir, con base en los intereses, necesidades, aspiraciones y propuestas de las mayorías populares que sufren asimetrías en nuestras sociedades.

Por todo lo anterior, las sistematizaciones de experiencias de Extensión Universitaria tienen un doble signo de compromiso con los sectores oprimidos, marginados, excluidos o discriminados de nuestras sociedades: por un lado, porque estos programas y proyectos significan compromiso universitario con esas problemáticas para contribuir en su superación, en la medida que la sistematización genera aprendizajes significativos, fortalece la comprensión crítica y propositiva por parte de las personas que son los



sujetos participantes. Esto último lleva a promover un diálogo de saberes entre los populares y los académicos, que se entrelazan en los procesos de Extensión o Acción Social que dinamizan, a la vez, la dimensión investigativa y enriquecen la dimensión docente.

Indicamos a continuación algunos aspectos clave de la concepción con la que trabajamos, y por ello reafirmamos que:

La Sistematización de Experiencias es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo.

La Sistematización de Experiencias produce conocimiento y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (Jara, O. 2013, p. 78).

Esta conceptualización precisa los siguientes elementos:

- Es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama íntima y trascendente de la experiencia, con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere de un empeño de “curiosidad epistemológica” y supone “rigor metódico” (Freire, 1997, 28-35) para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico.
- Ubica la sistematización de experiencias como una interpretación que tiene como base el ordenamiento y reconstrucción de lo acontecido. Es decir, es el resultado de un esfuerzo complejo de ubicación, descripción, narración, clasificación de elementos, análisis y reflexión en torno a la experiencia vivida.
- En esta interpretación se busca identificar la lógica del proceso vivido: ¿dónde, ¿cómo y por qué los distintos factores de la experiencia se relacionaron de determinada manera a lo largo de la experiencia? ¿Cuáles fueron los factores más activos y determinantes y cuáles los más dependientes o secundarios? ¿Qué continuidades, discontinuidades, contradicciones y rupturas se dieron y por qué se dieron? ¿Qué fases o etapas ha tenido la experiencia y por qué fue posible pasar de una a otra?
- La interpretación produce conocimientos críticos y aprendizajes significativos,



desde la particularidad de lo vivido en las experiencias y por parte de quienes las han vivido. Esto implica, muchas veces, que se logre percibir dimensiones y perspectivas inéditas que estaban presentes en nuestras experiencias, pero no las habíamos percibido ni reconocido.

- La sistematización de experiencias permite -entonces- apropiarnos críticamente del sentido de la experiencia, no porque éste ya existiera de antemano, sino como un “hacer nuestro” el sentido de nuestra práctica. Por ello viene a ser una construcción crítica y consciente del sentido de la experiencia, lo que posibilita no sólo comprenderla en sus fundamentos y tramas invisibles, sino también darnos pistas para su orientación transformadora hacia el futuro.

Lo anterior implica reafirmar que somos sujetos de la Historia y no simplemente objetos que actuamos en ella. La sistematización de experiencias se convierte en condición de posibilidad para comprender teóricamente -con un nivel de abstracción y generalización mayor- la particularidad de las experiencias de extensión y podamos asumirlas en nuestras manos con una intencionalidad transformadora.

Por ello es que la sistematización de experiencias de Extensión Universitaria puede contribuir a reforzar el compromiso transformador del quehacer universitario y, además, aportar en la producción de un conocimiento académico nutrido de la riqueza de la realidad económica, social, política y cultural en la que la Universidad está inserta y que contribuya con el cambio social que tenga como protagonista a los sectores sociales de las comunidades con las que se trabaja y, en última instancia, que se apoyen proyectos de gestión local y de incidencia social de alcances diversos.

Esta concepción de sistematización de experiencias rompe con tradicionales esquemas de intervención extensionista en los que se pretendía “llevar el saber académico a las comunidades”, para construir un conocimiento académico nutrido del diálogo de saberes producido en las experiencias. De ahí que se exija también una metodología coherente con esta visión.

Una propuesta metodológica flexible y viable para hacer posible la sistematización

En los procesos de formación en sistematización de experiencias de extensión universitaria que hemos coordinado, se han ido siguiendo los momentos (no “pasos” en un sentido lineal, ni de aplicación de receta) de una propuesta metodológica que, partiendo de esa experiencia vivida, en primer lugar, formula un Plan de sistematización en el que es importante:



- a) *Delimitar el objeto o experiencia* a sistematizar (en tiempo y lugar) para identificar la práctica concreta, sus actores y condiciones y el período que servirá de base para construir los aprendizajes.
- b) *Definir un objetivo* preciso como resultado de esta sistematización
- c) *Precisar un eje* en torno a los aspectos centrales de la experiencia que nos interesa más y, por tanto, se convierten en un hilo conductor para leer la experiencia
- d) *Identificar las fuentes* de información con que se cuenta: los registros documentales, fotográficos, sonoros, audiovisuales, etc., y los que habría que conseguir para lograr un conocimiento de la experiencia
- e) *Formular los procedimientos*, técnicas y actividades a realizar y determinar responsabilidades, fechas y productos, así como prever un presupuesto que permita solventar el ejercicio de la sistematización.

Una vez elaborado el Plan, viene una etapa de Recuperación de la historia vivida de mirar la experiencia como proceso, usar los registros y fuentes posibles, identificar sus etapas, actores, interrelaciones. Para ello habrá que ordenar la información y también hacer una reconstrucción histórica con base en el eje de sistematización formulado. Matrices cronológicas, narraciones testimoniales, líneas de tiempo, cartografías, etc., son el tipo de técnicas que suelen utilizarse para esta etapa. Este momento, que se caracteriza por hacer una “toma de distancia” sobre lo vivido para mirarlo críticamente con el objeto de tener una mirada panorámica y de conjunto de la experiencia (muchas veces por primera vez), crea las condiciones para ir más allá de una mera descripción de lo ocurrido y construir una interpretación de los hilos y tramas sustantivas de la experiencia.

Esta recuperación histórica es la base para –a partir de allí - hacer una labor de análisis de diferentes aspectos por separado y realizar síntesis e interrelaciones entre los elementos encontrados. Es el momento clave y sustantivo de la Interpretación crítica de la experiencia vivida. Allí, normalmente, surgen hallazgos de diverso tipo sobre hechos o situaciones que no se habían advertido cuando ocurrieron o que ahora son visibles por haber relacionado diversos aspectos que ocurrieron durante la experiencia. Es el momento en el que utilizamos las categorías de análisis y referencias teóricas con las que se cuenta, pero, también, es posible que se exija la búsqueda de otras referencias que nos ayuden a establecer un diálogo con otras contribuciones teóricas. De esta



manera se abre -desde la reconstrucción de lo vivido- un momento específico de teorización, de abstracción, de comprensión de causas, factores comunes y diferentes, tensiones y contradicciones que marcaron dicho proceso y lo definieron. Ello nos permite derivar, por tanto, hacia la formulación de conclusiones, aprendizajes y recomendaciones.

Finalmente, estas formulaciones deben ser comunicadas, compartidas, puestas al debate para tener consensos y orientaciones y plantear propuestas y líneas de acción para el futuro. Aquí es donde la sistematización de experiencias posibilita no solamente “apropiarse de la experiencia pasada”, sino apuntar a “apropiarse del futuro”. Su objetivo central es orientar con mayor capacidad y proyección lo que se plantea y recomienda hacer.

Siguiendo esta ruta a través de talleres presenciales y ejercicios individuales y colectivos orientados virtualmente a través de una plataforma informática educativa² con apoyo de materiales de lectura y audiovisuales, cada equipo o persona que inició el proceso algunos meses antes, se plantea el interés y necesidad por sistematizar una determinada experiencia de Acción Social. Esta fase concluye con la redacción de un artículo académico que sintetiza los resultados de su sistematización. También, a partir de lo realizado en esta sistematización de la experiencia, algunos equipos o personas, utilizan las fotografías, grabaciones, videos y matrices de recuperación histórica y elaboran otros productos comunicativos, sea para compartirlos con colegas que trabajan en proyectos de Extensión o Acción Social, o sea para compartirlo con las personas de las comunidades con las que se trabajó u otras con experiencias semejantes.

Cada producto de sistematización implica un intenso trabajo de ordenamiento, reflexión, aprendizaje e intercambio. Muchos de ellos son elaborados también con las personas de las comunidades con las que se ha trabajado, de tal forma que sus voces y sus saberes se expresan y comparten por medio de ellos. Ser sujetos del proceso de sistematización ha significado una oportunidad para consolidar la autonomía de los proyectos una vez que haya concluido la presencia de la universidad. En los últimos tiempos estamos incentivando más esta participación, así como la realización de actividades formativas en las que participan docentes, investigadoras e investigadores, estudiantes y personas de las comunidades.

Pistas que van abriendo nuevas rutas

Pese a que ya hay un camino andado de varios años en este campo, cada nueva experiencia de formación produce aprendizajes diferentes, enfrenta problemáticas



nuevas y exige variables metodológicas adecuadas a condiciones inéditas, así como profundizar en nuevas temáticas. De esta manera se van superando las tendencias al activismo que no deja tiempo para la reflexión; a la elaboración de informes puramente descriptivos y narrativos que no incorporan reflexiones críticas; a la distancia entre el diálogo de saberes que se produce en las experiencias de extensión y los conocimientos producidos en procesos investigativos. Asimismo, está siendo creciente la cantidad de proyectos de extensión que incorporan desde su planeación momentos específicos y recursos humanos y materiales destinados a la sistematización de las prácticas como ejercicio interpretativo crítico estrechamente vinculado con la marcha de los proyectos y no como una tarea externa, puntual o posterior.

Cada nueva experiencia de formación y capacitación en sistematización de experiencias de Extensión, Acción o Proyección Social universitaria es, en realidad, un incentivo y una oportunidad maravillosa de aprendizaje para quienes las estamos proponiendo y animando. Seguimos, por ello, aprendiendo y compartiendo aprendizajes como los que hemos querido abordar en esta ponencia. Esperamos que sea también un incentivo para incorporar esta dimensión en el quehacer extensionista, no como una actividad aislada, sino como un ejercicio permanente que contribuya a reforzar los esfuerzos por una universidad comprometida y coherente frente a los desafíos de nuestras sociedades.

Definitivamente, consideramos que se han abierto pistas para lograr la siempre pretendida inter o transdisciplinariedad en el quehacer académico, así como la articulación de las dimensiones de investigación, docencia y extensión (teniendo como eje movilizador precisamente las complejas y ricas experiencias extensionistas). Finalmente, creemos que es una pista fundamental para asumir los retos de un trabajo académico comprometido con los desafíos de nuestro tiempo y con la construcción de una universidad pública transformadora que, como actor social y político responsable, aporta pensamiento crítico fundado en la práctica y en la interacción con los sectores mayoritarios de nuestras sociedades.

Notas

1 Educador Popular, Sociólogo, Doctor en Educación. Director del Centro de Estudios y Publicaciones Alforja en Costa Rica. Presidente del CEAAL (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe).

2 Hemos utilizado normalmente la plataforma Moodle, pero también comunicaciones vía correo electrónico, WhatsApp y una carpeta Drive destinada exclusivamente para cada curso .



Referencias bibliográficas

CEP Alforja (2013): *Propuesta preliminar para la realización de un curso-taller sobre teoría y metodología de sistematización de experiencias de extensión universitaria en coordinación con la subcomisión de capacitación de Conare (Comisión Nacional de Rectores)*. Documento de trabajo.

Freire, P. (1997) *Pedagogía da autonomía. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra.

Ghiso, A (2010) *La fugaz verdad de la experiencia: ecología del acontecimiento y la experiencia formativa*. www.cepalforja.org/sistem/bvirtual

Jara, O. (2013) *La Sistematización de Experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Guadalajara, IMDEC, CEP Alforja, CEAAL, Oxfam Intermon

Jara, O. (2015) *Producir conocimientos desde las prácticas de acción social de las universidades. Sistematización de experiencias de Extensión Universitaria en Costa Rica 2013-2014*, en La Piragua, Revista de Educación y Política, n. 41, pp. 55-69, CEAAL.

Osorio y Rubio (2010) *Investigación-Acción desde un enfoque pedagógico eco-reflexivo: consideraciones para el desarrollo de un programa crítico-hermenéutico en merlinescas.blogspot.com*

UCR (2018). *Manifiesto de la Universidad de Costa Rica en defensa de la universidad pública y por una acción social transformadora, en conmemoración de los 100 años de la Reforma de Córdoba*. San José, abril 2018.

UNA- Universidad Nacional, Costa Rica (2016-2018):
www.extension.una.ac.cr/index.php/es/noticias-y-eventos/177-tomos-coleccion-democratizando-experiencias-de-extension-universitaria



Prácticas Socioeducativas y Responsabilidad Social Universitaria: El Caso del Centro Universitario para el Desarrollo Comunitario¹

Dalia Johana Álvarez Lizárraga²

Resumen

Introducción: La responsabilidad social universitaria pretende ser el vínculo que motive a contribuir y formar profesionales que sean comprometidos con su sociedad, extendiendo los servicios a través de los programas educativos de las universidades, esto busca considerar un modelo alineado a las necesidades reales de la población a la que sé debe.

Objetivo: Analizar las experiencias de intervención profesional del Centro Universitario para el Desarrollo Comunitario del Instituto Tecnológico de Sonora, ubicado en la comunidad Aves del Castillo en Ciudad Obregón durante el periodo 2016-2018.

Metodología: El estudio se basa en el enfoque cualitativo, utilizando la sistematización de experiencias a desarrollarse en cinco etapas: (1) planificación (2) reconstrucción histórica, (3) Ordenamiento y clasificación de la información, (4) análisis e interpretación crítica, (5) elaboración de conclusiones y productos para compartir lo producido. Se apoyará en entrevistas en profundidad y grupos focales; se empleará el análisis de contenido y triangulación de la información.

Resultados y conclusiones esperados: Obtener una propuesta metodológica para la intervención profesional como una práctica socioeducativa sostenible en el tiempo a partir de las reflexiones que permitan articular el vínculo universidad-centro comunitario-colonia, sensibilizar a las universidades sobre la importancia de la creación de laboratorios sociales en colonias vulnerables, que permita compartir experiencias en contextos similares.

Palabras clave

Responsabilidad social universitaria, sistematización de experiencias, prácticas socioeducativas, participación.

Introducción

El presente estudio tiene como propósito sistematizar las experiencias de intervención profesional del proyecto de extensión universitaria del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) llamado Centro Universitario para el Desarrollo Comunitario (CUDDEC) en la comunidad Aves del Castillo, el cual funge como un laboratorio social a través de la



participación de docentes, promotores y alumnos que realizan sus prácticas profesionales y académicas, servicio social y voluntariado; implementadas en proyectos, talleres, cursos y servicios, en las líneas de intervención: educación, artística y salud durante el periodo 2016-2018. Toma de base la propuesta de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República de Uruguay (CSEAM, 2012). Se sustenta en la educación popular de Paulo Freire, el método dialéctico de Oscar Jara, el enfoque de las capacidades de Amartya Sen y el desarrollo a escala humana de Max-Neef.

Para desarrollar el contenido del texto se hará una breve descripción de la problemática y del contexto donde se sitúa el proyecto. La metodología a utilizar, resultados y conclusiones esperadas.

Planteamiento del problema

En ITSON algunos de los procesos de ejecución de acciones comunitarias que se extienden hacia la sociedad, se deja ver la existencia de programas, proyectos y servicios asistenciales de corta duración, que son planeados y diseñados desde la parte institucional. En relación a esto, CUDDEC como proyecto de extensión universitaria de ITSON, lleva a cabo estas acciones funcionando como laboratorio social para los alumnos que realizan sus prácticas profesionales o académicas, servicio social y voluntariado en líneas de intervención alineadas al desarrollo social: salud, educación, arte y cultura, ecología, desarrollo humano y económico, que permiten poner en práctica los conocimientos de su carrera de estudio y las que el centro requiere para llevar a cabo sus actividades dentro de los planes de ejecución semestrales.

No obstante, muchas de estas prácticas no siempre responden a las necesidades reales de los habitantes, ya que estos mismos son diseñados desde la parte institucional, lo cual no permite generar un proceso participativo desde la comunidad, además las acciones implementadas no son sostenibles ni sustentables en el tiempo, sin embargo, estas han generado un mayor impacto a nivel interno de la institución, en relación al total de alumnos que concluyen sus prácticas y servicio social, en el número de vinculaciones que se logran realizar con el sector social y productivo, en la participación de los docentes para su currículo y la evaluación de la calidad en el servicio. Mismas acciones poseen las características donde se debería llevar inmerso el concepto de responsabilidad social universitaria, por ser uno de los vínculos que contribuye a formar profesionales que sean comprometidos con su sociedad, en el que los conocimientos adquiridos dentro del aula no solo queden en teoría, sino que se acerquen a escenarios



reales de las comunidades, reconociendo la importancia que tienen las universidades para el impacto en el desarrollo social. En relación a lo anterior se plantea lo siguiente: *¿Cuál es la relación de la responsabilidad social universitaria de ITSON en la extensión de sus servicios? ¿De qué forma contribuyen las prácticas socioeducativas de maestros y alumnos de ITSON en la implementación de los programas o proyectos a través del CUDDEC en la Colonia Aves del Castillo? ¿Cuál es el procedimiento a utilizar? ¿De qué manera las estrategias de intervención comunitaria que realiza CUDDEC podrán mejorarse a partir de la sistematización de la experiencia del trabajo comunitario de los actores involucrados? y ¿Qué propuestas de intervención comunitaria participativa pueden generarse?*

¿Cuál es la relación de la responsabilidad social universitaria de ITSON en la extensión de sus servicios?

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Institucional de ITSON, se establecen cinco ejes rectores descritos en la figura 1. El **Eje 3, referido a la extensión y vinculación con responsabilidad social** se han implementado diversos mecanismos apoyados en su planta docente y alumnado de manera que colaboren en el desarrollo de múltiples proyectos enfocados a la solución de problemáticas sociales muy específicas dentro de las áreas de salud, educación, cultura, asesoría y mantenimiento en infraestructura, nutrición, desarrollo humano, proyectos productivos (ITSON, 2016).

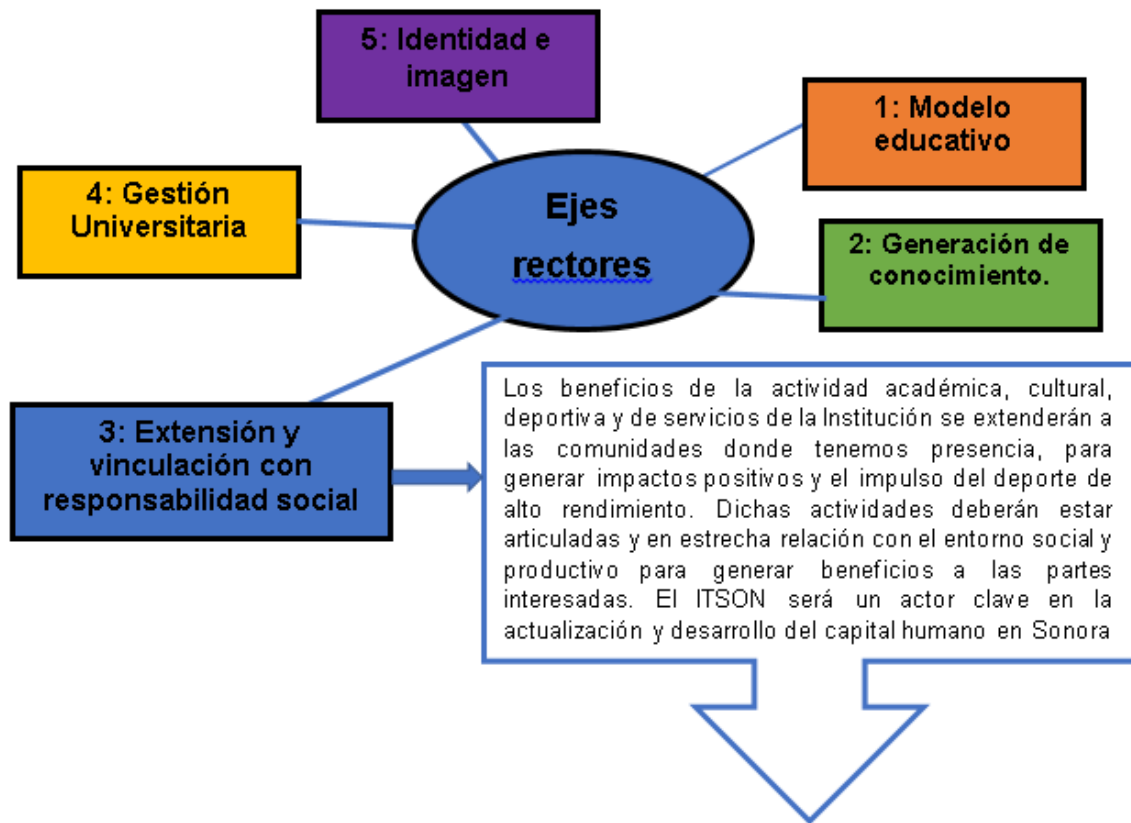


Figura 1 Ejes rectores del Instituto Tecnológico de Sonora
 Fuente: Elaboración propia en base al Plan de Desarrollo Institucional 2020 (ITSON, 2016)

Si bien no es muy claro cómo se realizarán estos procesos, se tiene la intencionalidad de llevarlos a cabo mediante programas, proyectos y servicios ejecutados en líneas de intervención que son compatibles a las dimensiones del desarrollo social y a las diferentes carreras de maestros y alumnos participantes.

¿De qué forma contribuyen las prácticas socioeducativas de maestros y alumnos de ITSON en la implementación de los programas o proyectos a través del CUDDEC en la Colonia Aves del Castillo?

CUDDEC es el centro comunitario de ITSON que tiene como fin contribuir a través de la acción responsable y comprometida de sus alumnos, docentes y áreas de servicio al desarrollo de comunidades vulnerables del sur de la ciudad para que sus habitantes sean económicamente más autosuficientes, saludables y con mayor nivel de cultura, educación y un amplio sentido de bienestar que se traduzca en una mejor calidad de vida para sus familias. Además, cumple una doble función, hacia afuera: las personas y la comunidad y hacia dentro: el modelo educativo ITSON, sus docentes y estudiantes,



sin embargo; se deja ver la carencia de una base sólida y fundamentada de la intervención comunitaria que permita fortalecer el vínculo real de universidad-centro comunitario-actores sociales.

Se presenta una tabla que describe las líneas de acción en donde se enfocara este estudio (educación, artística y salud) las principales acciones que se realizan en base a una planeación semestral, resultados e impactos generados con estas acciones (ver tabla 1):

Línea de acción	Objetivo	Acciones	Principales resultados	Impactos generales
Educación	<p>1-Disminuir el rezago educativo de la zona.</p> <p>2-Incrementar el número de estudiantes universitarios en el área.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Nivelación primaria y secundaria Proyecto tiempo libre fuera de la escuela Ludoteca Infantil COMANI ISEA Alfabetización Tecnológica Biblioteca comunitaria Estimulación cognitiva y motriz 	<p>Se beneficia a infantes, niños, niñas de escuelas de la zona, adolescentes y adultos de la colonia, en atención a sus necesidades educativas, estimulación cognitiva y motriz, fomento a la lectura, alfabetización para adultos.</p> <p>Participan alumnos de Practica profesional (PP) y académica (PA), servicio social (SS), beca ARA, voluntariado (V) alumnos externos, maestros auxiliares e instructores independientes.</p>	<p>De acuerdo con los objetivos, no impactan en el rezago educativo de la zona, sin embargo, disminuyen los índices de reprobación en algunos casos. Hasta el momento CUDDEC ha tenido la iniciativa de generar el incremento del número de estudiantes universitarios, no obstante, aún no se plantean las estrategias específicas para lograrlo. Liberación de horas de SS, PP, PA, beca ARA.</p>
Artística	<p>6-Fomentar el interés por la participación en la cultura y las artes.</p> <p>7-Disminuir el índice de adicciones, pandillerismo y delincuencia en la zona al combatir la cultura del ocio.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Grupo representativo - Danza folclórica Concurso de talentos Cierre de talleres Guitarra Ballet Danza moderna Teatro Canto Danzaterapia y arteterapia Poema de colores Música con reciclado Danzarte Radio amigos 	<p>Se beneficia niños, niñas de escuelas de la zona y adolescentes de la colonia. Se desarrollar habilidades sociales mejora en el desarrollo personal, además de incrementar el interés en la cultura y las artes.</p> <p>Participan alumnos de Practica profesional (PP) y académica (PA), servicio social (SS), voluntariado (V) maestros auxiliares, interinos, Auxiliar, Académico, Administrativo (AAA), planta (PTC) e instructores independientes.</p>	<p>El grupo de danza folclórica ha logrado permanecer 9 años, representando a CUDDEC, en organizaciones sociales, escuelas y empresas. No se ha logrado disminuir. La comunidad percibe que las problemáticas como el pandillerismo, la drogadicción y la violencia entre los jóvenes va en aumento (Ahumada & Valenzuela, 2013).</p>
Salud	<p>8-Mejorar los niveles de salud en la población a través de su acción responsable y participativa en programas que lo fomenten.</p> <p>9-Disminuir el índice de adicciones, pandillerismo y delincuencia en la zona al combatir la cultura del ocio.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Tae kwon do, Bailongo, Futbol, Voleibol, Gimnasia, Box Clínica Veterinaria Campaña de castración Salud animal Medicina comunitaria Alcohólicos anónimos Semana de la salud Nutrición Prevención de enfermedades crónico-degenerativas 	<p>Se beneficia infantes, niños, niñas de escuelas de la zona y adolescentes de la colonia y otras colonias aledañas, adultos en su mayoría mujeres, personas de la tercera edad. Se desarrollan habilidades sociales y capacidades físicas, mejora en el desarrollo personal, disciplina, además de incrementar el interés en por el deporte. Aplicación de vacunas. Se atienden animales en su mayoría perros y gatos.</p> <p>Participan alumnos de Practica profesional (PP) y académica (PA), servicio social (SS), voluntariado (V)</p>	<p>Actividades de atención y prevención de enfermedades.</p> <p>Seguimiento a los estados de salud del programa prospera. No obstante, esto no resuelve la disminución de los índices de adicción y pandillerismo.</p>



		<p>9-Modelo Académico de Vinculación Comunitaria: Fuerzas básicas. Programa de inclusión social a través del deporte para personas con discapacidad con perspectiva de género. Iniciación deportiva.</p>	<p>maestros auxiliares, interinos, Auxiliar, Académico, Administrativo (AAA), planta (PTC) e instructores independientes.</p>	
--	--	--	---	--

Tabla 1. Listado general de acciones implementadas en CUDDEC y la colonia Aves del Castillo del 2009 al 2019

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de los informes de CUDDEC

Metodología

¿Cuál es el procedimiento a utilizar?

El estudio utilizará la sistematización de experiencias del trabajo comunitario implementado por maestros, promotores y alumnos en proyectos en las líneas de acción educación, artística y salud enmarcadas dentro de CUDDEC. Estas experiencias transcurren en la colonia Aves del Castillo durante los años 2009 al 2019. Toma de base la propuesta de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República de Uruguay (CSEAM, 2012).

Para esta sistematización se tomará el periodo agosto 2016 a julio de 2018, años en los que colabore laboralmente como promotora de vinculación comunitaria.

El proceso se realizará a lo largo de 8 meses aproximadamente y será coordinado por una investigadora y apoyado por una practicante de la carrera de psicología de ITSON que participará durante todo el proceso.

Se describe el procedimiento mediante la siguiente tabla:

Etapas	Pasos	Técnicas y procedimientos
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> Diseño y formulación de la sistematización Plan de sistematización 	Delimitación del objetivo Definición del objeto Identificación del eje de la sistematización Identificación de los sujetos.
Reconstrucción histórica	<ul style="list-style-type: none"> Identificar momentos significativos de la experiencia. Definir etapas (incorporando el sentir, el hacer y el pensar). 	Descripción breve de las prácticas a recuperar. Recuperación del desarrollo del proceso. Narrativas de los actores involucrados.
Ordenamiento y clasificación de la información	<ul style="list-style-type: none"> Clasificar la información disponible. Búsqueda de información necesaria. 	Análisis y revisión documental. Elaborar categorías de análisis.



Análisis e interpretación crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los diferentes componentes de la experiencia. • Buscar comprender sus interrelaciones con el marco teórico. • Identificar lo escondido, los porqués. 	Entrevistas a profundidad. Grupos focales: lluvia de ideas, árbol de problemas, línea del tiempo, diagrama de organización, mapeo participativo. Análisis de contenido Triangulación de la información.
Elaboración de conclusiones y productos para compartir lo producido	<ul style="list-style-type: none"> • Generar propuesta de intervención profesional • Elaboración de una estrategia de comunicación • Realizar eventos de socialización 	Diseñar y elaborar materiales Talleres para la presentación de resultados.

*Tabla 2. Esquema que muestra el proceso metodológico de la sistematización
Fuente: Elaboración propia a la propuesta de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM, 2012).*

Descripción de los participantes

Para el desarrollo de las etapas del proceso metodológico, se requerirá de los siguientes participantes:

SUJETOS	DESCRIPCIÓN
Estudiantes	Estudiantes pertenecientes a los programas educativos de Instituto Tecnológico de Sonora en ciencias de la educación (LCE), educación infantil (LEDI) profesional asociado en desarrollo infantil (PADI) psicología (LPS), ciencias del ejercicio físico (LCEF) gestión y desarrollo de las artes (LGDA) que hayan participado en los diferentes proyectos, cursos y talleres en las líneas de educación, salud, arte y cultura en la modalidad de servicio social, práctica profesional y/o académica y voluntariado con una duración mínima de 8 meses, entre el periodo Agosto 2016 a Julio 2018.
Docentes	Docentes del Instituto Tecnológico de Sonora que serán elegidos de acuerdo a los siguientes criterios: <ul style="list-style-type: none"> • Participación e involucramiento en el desarrollo del proyecto del alumno que intervino en CUDDEC durante el periodo agosto 2016 a julio 2018. • Responsable del programa Comunidad de apoyo a la niñez (COMANI). • Modelo Académico de vinculación comunitaria (MAVC). • Responsable asesor de materia de práctica profesional y/o académica.
Promotores	Promotores que laboraron en los inicios de CUDDEC 2009 y que laboran en las líneas de educación, artística y salud 2019.
Receptores/vecinos	Personas habitantes de la colonia Aves del Castillo, en edad infantil, adolescente y adulta; que asistieron a los proyectos implementados en CUDDEC y en los espacios de la Colonia Aves del Castillo durante el periodo agosto 2016 a julio 2018.
Administrativos	Personal administrativo que labora o laboro para el Instituto Tecnológico de Sonora durante el 2009 al 2019, en el desarrollo e implementación de CUDDEC. Estos participantes serán retomados para describir la experiencia y las diversas perspectivas que se tuvieron para el diseño e implementación de las actividades del Centro comunitario.

*Tabla 3. Descripción de los participantes
Fuente: Elaboración propia.*



Esta sistematización es de tipo correctiva ya que se inicia durante la ejecución de la experiencia, y se analizarán las categorías de análisis de: formación integral del alumnado, extensión y vinculación con responsabilidad social universitaria y desarrollo comunitario.

Categorías de análisis	Preguntas guías	Grupo objetivo	Técnicas e instrumentos	Fuentes secundarias
Formación integral del alumnado.	<p>¿Cuál es la funcionalidad de las estrategias implementadas?</p> <p>¿Existe capacitación previa para los promotores, docentes y estudiantes de su intervención en comunidad?</p> <p>¿Cómo se involucra el alumno/a en el desarrollo de las actividades en relación a su modalidad?</p> <p>¿Existen espacios de reflexión para el aprendizaje con alumno(a), docente y receptor/vecino en el logro de las actividades realizadas?</p>	Estudiantes Promotores Docentes Receptores/ vecinos	Autoetnografía. Entrevista en profundidad. Grupos focales.	Bases de datos por años. Sistema de información CUDDEC. Informes semestrales y anuales de los resultados del 2009-2019. Boletín de vinculación. Estudios de desarrollo e impacto de CUDDEC (2011-2013-2018-2019).
Extensión universitaria y vinculación con responsabilidad social.	<p>¿Cuál es la percepción que la universidad tiene sobre la extensión de servicios en los procesos de intervención en comunidad?</p> <p>¿Cómo se relaciona la responsabilidad social universitaria en los procesos de intervención profesional y su impacto en el desarrollo de la colonia?</p> <p>¿Por qué un centro comunitario para el desarrollo de la comunidad?</p> <p>¿Cómo aporta al desarrollo sostenible?</p>	Estudiantes Promotores Docentes Administrativos	Entrevista en profundidad. Grupos focales: *Lluvia de ideas *Línea del tiempo. *Diagrama de organización.	Plan de Desarrollo institucional - ITSON-2020. Estrategias sociales y objetivos implementados. Boletín de vinculación. Estudios de desarrollo e impacto de CUDDEC (2011-2013-2018-2019).
Desarrollo de la comunidad.	<p>¿Cuáles son las estrategias utilizadas para el logro del desarrollo comunitario?</p> <p>¿Cuáles serían los indicadores que describen que en realidad existe un desarrollo comunitario en la colonia?</p> <p>¿Por qué un modelo de intervención comunitaria por competencias (economicista) podría lograr el desarrollo comunitario?</p>	Estudiantes Promotores Docentes Receptores/ vecinos	Grupos focales: *lluvia de ideas *línea del tiempo *árbol de problemas. *mapeo participativo. Entrevistas en profundidad	Informes semestrales y anuales de los resultados del 2007-2019. Estudios de desarrollo e impacto de CUDDEC (2011-2013-2018-2019).

Tabla 4. Matriz de delimitación de la sistematización



Resultados esperados

Es importante mencionar que aún no se obtienen resultados, ya que el proyecto está en proceso de realización, sin embargo; se espera obtener una propuesta metodológica para la intervención profesional como una práctica socioeducativa sostenible en el tiempo a partir de las reflexiones que permitan articular el vínculo universidad-centro comunitario-colonia, en los ejes de responsabilidad social universitaria, formación integral del alumnado e impacto en el desarrollo comunitario, en referencia a esto:

¿De qué manera las estrategias de intervención comunitaria que realiza CUDDEC podrán mejorarse a partir de la sistematización de la experiencia del trabajo comunitario de los actores involucrados?

Para identificar las estrategias de intervención profesional utilizadas en las líneas de acción: salud, educación y artística; la implementación de dichas estrategias y sus resultados, se plantea indagar en el trabajo comunitario realizado por promotores, maestros y alumnos, los resultados de la implementación de estas acciones para el bienestar de las personas. Además de observar el recorrido académico y social de cómo la comunidad ha provocado un cambio en los maestros y alumnos participantes que tienen que ver con la universidad en este caso el ITSON-CUDDEC y viceversa, la manera en cómo ITSON-CUDDEC ha provocado el cambio en los habitantes o el desarrollo de la comunidad.

Para describir e interpretar la contribución del trabajo comunitario realizado a través de CUDDEC a partir de los testimonios de maestros, alumnos, promotores y beneficiarios de los diferentes proyectos realizados del 2016 al 2018, se utilizará la sistematización de experiencias como metodología para analizar estas prácticas, como lo explica "Jara (1994) aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo....produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora." (Zúñiga y Zúñiga, 2013, p. 63).

Esto tiene sentido si se relaciona a una perspectiva que permita explicar los procesos desde la parte teórica del conocimiento, ya que la sistematización:

Se convierte en un proceso de educación popular, que en su esencia se basa en un enfoque constructivista del proceso del conocimiento, diferenciándose sustancialmente



de los enfoques conductivistas. Con esta dimensión la sistematización no se limita a simples descripciones y relatos de acciones y resultados de la experiencia, sino que debe permitir la construcción de nuevos conocimientos, de manera interactiva entre los y las participantes, desde sus vivencias subjetivas de las experiencias, desde sus “prácticas sentí – pensada” en un contexto condicionado y las teorías que las sustentan.

(Zúñiga y Zúñiga, 2013, p.69)

Esto ofrece una apertura a reconocer desde que perspectiva pueden trabajarse estos procesos que involucren por una parte a la universidad, su responsabilidad social universitaria y formación integral del alumnado, la participación y el involucramiento de las personas en los diseños y planeación de las intervenciones para el desarrollo comunitario.

Es interesante rescatar las vivencias del proceso de los actores involucrados pues a diez años de posicionarse CUDDEC en la colonia han surgido diversas estrategias para afrontar los problemas existentes y como este conocimiento generado a través de la reflexión pueda ser reconstruido para regresar y observar aciertos y errores que permitan mejorar las prácticas actuales.

¿Qué propuestas de intervención comunitaria participativa pueden generarse?

De acuerdo a las reuniones con la coordinadora de centros de servicios comunitarios y a través de los resultados obtenidos de las evaluaciones realizadas al centro, ha permitido ver la necesidad de una modificación o reestructuración a las prácticas y al modelo de intervención comunitaria actuales.

Es indispensable recuperar los saberes de las prácticas que se han llevado a cabo hasta ahora, lo cual permitiría al finalizar la sistematización, visualizar los errores y con ello replantear mejores estrategias de intervención comunitaria.

Se parte de la propuesta educativa de Freire “Betancourt (1991), Freire (1970/1987), Montero (2006) la cual plantea construir y practicar una educación liberadora, fundamentada en relaciones horizontales y dialógicas entre los educadores y los sujetos educativos.” (Buelga, Musitu, Vera, Ávila & Arango, 2009, p.161) esto permitiría una mejor integración comunitaria para la resolución de las problemáticas sociales y llegar a la autogestión. En referencia con Freire:

La preocupación por la relación educación-pobreza-desarrollo, en el énfasis de generar una metodología participativa acorde a una nueva concepción educativa, en la que pudiera tener cabida la voz, la opinión y el fortalecimiento de los sectores excluidos. La EP, ha contribuido al desarrollo de proyectos cuyas referencias permanentes han sido el



compromiso, el desarrollo de capacidades, la creación de espacios de humanización y el fomento de escuelas de valores solidarios, aunado a una fecunda e innovadora propuesta técnico -pedagógica. (Buelga, Musitu, Vera, Ávila & Arango, 2009, p.171)

“Freire (1993), Núñez (2004/2006), Torres (2000), Zarco (2000), mencionan además que en su sentido más cultural la EP está orientada a fortalecer la autoconstitución de sujetos; en su sentido más político, está orientada a construir ciudadanía como condición social y jurídica para el ejercicio de derechos y de responsabilidades.” (Buelga, Musitu, Vera, Ávila & Arango, 2009, p.169)

Por otro lado, Romero y Vázquez (2017), nos explican que la extensión debe de promover la relación de las sociedades y de esta manera fomentar y fortalecer la producción de conocimientos para resolver las necesidades que le aquejan a los más necesitados.

Entonces, el desarrollo necesitaría apuntar hacia:

Una necesaria profundización democrática, ya que al facilitar una práctica democrática más directa y participativa se puede contribuir a revertir el rol tradicionalmente semi-paternalista del Estado latinoamericano, el rol estimulador de soluciones creativas que emanen desde abajo hacia arriba y resulten más congruentes con las aspiraciones reales de las personas.

(Max-Neef, Elizalde & Hopenhayn, 1993, p. 30)

Por último y con respecto a Amartya Sen, el enfoque de capacidades podría ser usado para evaluar varios aspectos del bienestar como grupo de los habitantes de la colonia Aves del Castillo, tales como la desigualdad, la pobreza, la ausencia de desarrollo y la calidad de vida.

Conclusiones esperadas

Este estudio permitirá analizar la contribución del trabajo comunitario desarrollado a través del centro comunitario desde el punto de vista académico, estudiantil, promotoría y beneficiarios explicando cómo la universidad extiende su proceso de enseñanza a escenarios reales, propiciando una reflexión conjunta de los impactos obtenidos. Así mismo se analizarán las áreas que se trabajan en líneas de acción y que se vinculan a las dimensiones del desarrollo social como son la salud, educación, el arte y la cultura y como se traducen a la responsabilidad social universitaria, formación integral del alumnado y el impacto en el desarrollo comunitario.

La proyección social podría impactar en el sentido de hacer un reajuste a las formas automatizadas que se tienen para explicar la vinculación y extensión con



responsabilidad social, dado que estas prácticas socioeducativas que se realizan en cada uno de los semestres donde se imparten las distintas materias y que los alumnos tienen que intervenir por medio de proyectos que permanezcan en el tiempo, que se trabajen en conjunto con la comunidad, además de fortalecer el vínculo universidad en una interacción dialógica con la comunidad, y no seguir replicando proyectos que solo impactan en el número de personas que reciben los servicios, y que estas mismas no permanecen en el tiempo.

Su vinculación con el desarrollo social radica en reconocer la capacidad que tienen las personas para lograr su propio desarrollo, las estrategias que nos permitan como agentes de cambio (alumnos, maestros) involucrarnos y que ellos también se involucren, en un proceso largo de participación para el desarrollo comunitario.

Pretende mejorar las estrategias o metodologías implementadas desde la sistematización de experiencias, procurando beneficiar en el sentido de que no se han generado otros procesos de sistematización de experiencias en el centro comunitario y esto podría contribuir a través de las reflexiones de todos los actores involucrados, los aprendizajes necesarios para replantear estrategias que permitan procesos participativos desde y con la comunidad y mejoren su actuar en la práctica, sensibilizando a las universidades sobre la importancia de la creación de laboratorios sociales en colonias vulnerables, que permita compartir experiencias en contextos similares.

Notas

1 Una primera versión de este estudio se presentó como cartel en el IV Congreso de Ética Profesional y Responsabilidad Social. Retos para la educación, el desarrollo territorial y la transparencia, en la Universidad Autónoma de Zacatecas, los días 16, 17 y 18 de mayo de 2019. Una segunda versión como exposición en el coloquio de Investigación e Intervención Social “Abordajes metodológicos en las Ciencias Sociales: Un acercamiento desde las prácticas”, en la Universidad Autónoma de Querétaro del 5 al 7 de noviembre del 2019.

2 Maestrante en Gestión y Desarrollo Social de la Universidad de Guadalajara, dalia.liza@gmail.com.

Referencias

Ahumada, Y., & Valenzuela, C. (2013). *Estudio de Medición de Impacto del Desarrollo de la Colonia Aves del Castillo*. Obregón, Sonora: Centro Universitario para el Desarrollo Comunitario.



- Buelga, S., Musitu, G., Vera, A., Ávila, M., & Arango, C. (2009). *Psicología Social Comunitaria*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). (2012). *Sistematización de Experiencias de Extensión*. Montevideo, Uruguay: Creative Commons.
- Instituto Tecnológico de Sonora. (2016). Plan de Desarrollo Institucional 2020. *Plan de desarrollo Institucional 2016-2020* (págs. 12-29). Obregón, Sonora . México: ITSON.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1993). Desarrollo y necesidades humanas. En M. Max-Neef, *Desarrollo a Escala Humana* (págs. 37,38). Montevideo, Uruguay: Nordan-Comunidad.
- Programa Especial para la Seguridad Alimentaria (PESA). (2004). *Guía Metodológica de Sistematización*. Honduras: FAO.
- Romero, R., & Vásquez, A. (2017). *Desafíos de la educación superior pública del siglo XXI*. Chetumal, Quintana Roo: Bonilla Artigas.
- Zuñiga, R., & Zuñiga, M. (2013). *Metodología para la Sistematización Participativa de Experiencias*. Guadalajara, Jalisco: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC)



**Percursos de descolonização no ensino superior: contribuições do projeto
Encontro de Saberes e os desafios de sua implementação na Universidade
Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**

Ana Flávia Andrade de Figueiredo¹

Silvia Regina Paes²

Juliana Flórez³

Resumo

O Projeto Encontro de Saberes foi criado por iniciativa do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) e resulta, à época, de uma parceria estabelecida junto à Universidade de Brasília (UnB), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), ao Ministério da Educação (MEC) e ao Ministério da Cultura (MinC). Atualmente são 10 universidades brasileiras e 1 colombiana que aderiram ao projeto. Sua importância enquanto ação de descolonização assenta-se na construção do diálogo permanente entre os saberes de matrizes indígenas, afrodescendentes e populares com a produção do conhecimento científico, possibilitando outras modalidades de produção, transmissão e transformação de conhecimentos. A presente comunicação tem por objetivo apresentar o Encontro de Saberes enquanto importante pilar das políticas de ação afirmativa nas instituições de ensino superior; como uma prática fundamental de descolonização de nossas universidades; conquistas do projeto; e atuais desafios. Trata-se de descolonizar o saber universitário, construindo, promovendo e defendendo espaços concretos em que várias epistemes possam dialogar horizontalmente, numa relação de equidade. Juntamente com outras políticas que possibilitam o acesso de sujeitos negros e indígenas ao espaço da universidade, tais como a política de cotas, o Encontro de Saberes apresenta-se como uma das possibilidades, dentre muitas, de políticas que garantam a presença, o reconhecimento, a permanência e a valorização dos saberes destes sujeitos.

Palavras-chave

Encontro de Saberes, Universidade Pluriepistêmica, Democratização do ensino Superior

Introdução

O presente artigo busca entrelaçar elementos da política de ação afirmativa Encontro de Saberes no contexto das Instituições de Ensino Superior no Brasil, em especial, refletir, a partir da experiência de sua implementação na Universidade Federal dos Vales



do Jequitinhonha e Mucuri, como tal política potencialmente gera transformações profundas, de fundamentos epistêmicos a questões estruturais da ordem administrativa, pedagógica e das relações dentro do ambiente acadêmico. Entendemos que os desafios e as dificuldades de investimento/financiamento, administrativas e pedagógicas ainda são grandes, mas desde já defendemos o Encontro de Saberes enquanto importante pilar das políticas de ação afirmativa e, sobretudo, como uma prática fundamental de descolonização de nossas universidades. Trata-se de descolonizar o saber universitário, construindo, promovendo e defendendo espaços concretos em que várias epistemes possam dialogar horizontalmente, numa relação de equidade.

Importante destacar que este texto foi produzido por duas docentes integrantes da Comissão Encontro de Saberes na UFVJM e pela Coordenadora do Encontro de Saberes na Pontifícia Universidad Javeriana, Colômbia, que esteve presente na UFVJM durante o período de concepção do Projeto e tem se dedicado a importantes reflexões de ordem epistêmico-metodológica. Não poderíamos deixar de mencionar o papel da rede afetiva que tem se formado em torno desta política. Nossos colegas da Comissão responsável pela implementação da política na UFVJM, assim como o próprio professor José Jorge de Carvalho, coordenador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI/UnB/CNPq), principal mentor e articulador da Política do Encontro de Saberes, foram interlocutores fundamentais na construção das reflexões que aqui nos orientam. Importante ressaltar que os colegas aos quais nos referimos e que compõem a Comissão Encontro de Saberes na UFVJM são docentes, técnicos administrativos, discentes (alguns representantes de comunidades tradicionais do território de abrangência da instituição), mestras e mestres da tradição e da cultura popular dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Na primeira parte trazemos, com o auxílio de publicações que tratam da historicidade do tema no Brasil, a contextualização necessária para que se compreenda os princípios que sustentam a criação do Projeto Encontro de Saberes. Ainda nesta abertura, apresenta-se uma breve descrição do atual cenário da Política nas onze universidades que a implementaram. No segundo tópico, passamos a focar no processo de implementação da política na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, conquistas, problemas enfrentados e desafios. Fechamos o artigo com o que consideramos reflexões importantes sobre desdobramentos e confluências da Política do Encontro de Saberes e outras políticas de ação afirmativa e descolonização de Instituições de Ensino Superior no Brasil.



A Política Encontro de Saberes

A partir de documentos produzidos pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) e de artigos publicados por pesquisadores diretamente ligados a experiências de implementação do projeto em suas respectivas instituições, traçamos nesta seção uma breve contextualização histórica e conceitual da Política Afirmativa de permanência, salvaguarda e valorização, Encontro de Saberes.

O Encontro de Saberes, projeto estruturante do INCTI, tem sua gênese estrutural de uma parceria estabelecida junto à Universidade de Brasília (UnB), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), ao Ministério da Educação (MEC) e ao Ministério da Cultura (MinC). Historicamente, remonta à implementação de uma das principais políticas de acesso ao ensino superior no Brasil, a política de cotas.

A adoção de medidas de ações afirmativas, especificamente a política de cotas, possui uma dimensão redistributiva, ao permitir o maior acesso de negros e indígenas ao sistema universitário, possibilitando provocações e transformações sociais tanto na perspectiva da mobilidade social dos sujeitos, como na própria dinâmica de construção de nossas relações em sociedade. Em 2003 a política de cotas é aprovada na UnB, no entanto, faz-se importante frisar que àquela época, já estando ancorada tanto na inclusão dos sujeitos negros e indígenas, como também de seus saberes, ou seja, a política de cotas, de acesso/democratização do ensino superior no Brasil, já previa como princípio, a inclusão da rica diversidade epistemológica existente no país.

Durante uma vivência de campo da disciplina do Encontro de Saberes, Ytxaha Braz, jovem liderança indígena da Aldeia Cinta Vermelha de Jundiba, após pergunta de uma das docentes universitárias presentes como foi a experiência de passar por uma escola indígena e seguir para uma regular na cidade no ensino fundamental e depois estar cursando um curso técnico no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG, fala como foi difícil, especialmente quando mais nova, mas destaca: *“É um ato político estar! Só a gente estar já provoca reflexão! Ser o indígena o produtor de pesquisa!”*

A política do Encontro de Saberes responde aos artigos 26.A e ao Artigo 43 (em especial os Parágrafos III, IV, VII) da Lei de Diretrizes e Bases Para Educação Nacional – LDBEN (Lei n. 9.394/1996) – fundamento regulatório da Constituição Federal de 1988 para a Educação, assim como realiza a meta proposta pela Câmara Interministerial de Educação e Cultura, regulamentada por Portaria Normativa Interministerial em 2007, de



incorporar os mestres de ofício e das artes tradicionais nos vários níveis de ensino; e provoca o reconhecimento e valorização de mestres e mestras de notório saber nas várias áreas de ensino, pesquisa, criação e realização; ao promover diálogos e integração entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes tradicionais das culturas populares, indígenas e quilombolas no âmbito das universidades brasileiras (INCTI, 2019).

Segundo José Jorge de Carvalho e Juliana Flórez (2014), a aposta política do Encontro de Saberes está assentada no propósito de que as ciências sociais reconheçam os saberes tradicionais e populares não apenas como campos/objetos de estudos, mas como referentes de conhecimentos tão válidos quanto os modernos e que reconheçam os sábios tradicionais como pares, aptos a ocuparem os espaços de docência, pesquisa e extensão em nossas instituições.

A importância desta política assenta-se no fato de que as comunidades tradicionais frequentemente têm seus saberes ameaçados pela presente situação de vulnerabilidade econômica e cultural às quais estão expostas pela lógica neoliberal. Além disso, por até hoje, serem roubadas, invisibilizadas, desacreditadas em seus saberes, cabe à universidade um compromisso ético e político de mitigar esta dívida histórica, por meio da transmissão e da circulação dos saberes dos povos tradicionais, prioritariamente, por suas mestras e mestres. Este compromisso está em consonância com a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (Decreto 6177, de 1º de agosto de 2007) que, entre seus objetivos: “reafirma a convicção de que o diálogo intercultural é o meio mais adequado para a promoção da paz, da tolerância e do respeito à diferença”.

Para José Jorge de Carvalho, o Encontro de Saberes é um movimento acadêmico, social e cultural, que possui o papel de transpor desafios teóricos, políticos e epistemológicos. Ao incluir os mestres e mestras que representam uma complexidade de epistemes, o Encontro de Saberes provoca uma reestruturação dos conhecimentos acadêmicos, “marcado por fronteiras disciplinares e por uma atitude cronicamente eurocêntrica, que privilegia os saberes da ciência ocidental moderna” (2015, p.1018).

Ao pensarmos o continente latino-americano enquanto comunidade de origem e destino com confluências importantes, recordamos e destacamos a defesa de Carvalho para quem o continente deve enfrentar os seguintes desafios neste processo de reestruturação dos conhecimentos:



a interdisciplinaridade; a pedagogia intercultural; a luta antirracista; e a inclusão dos saberes indígenas, afrodescendentes e de outras comunidades tradicionais como parte do cânone dos saberes válidos a serem ensinados e desenvolvidos, em igualdade de condições com os saberes ocidentais modernos em todas as nossas universidades.

É preciso superar a prática colonial com a qual tradicionalmente a universidade tem acolhido os saberes tradicionais numa perspectiva de tomá-los como meros objetos de estudo, extirpando a dimensão humana e complexa do sujeito produtor de conhecimentos. Um marco neste sentido foi a abertura do Encontro de Saberes na Universidade de Brasília em 2010. A ocasião marcava a primeira edição da política e contou com um Seminário Internacional para intercâmbio de

experiências sul-americanas de inclusão dos saberes tradicionais nas universidades. José Jorge de Carvalho e Clara Águas relatam que a conferência magistral de abertura esteve a cargo de Mapulu Kamayurá, uma xamã do Parque Nacional do Xingu que a proferiu em seu idioma (Kamyurá) com tradução simultânea.

Possibilitar que os mestres e mestras protagonizem a circulação de seus saberes dentro do espaço universitário permite a chancela do saber dos mestres numa perspectiva de totalidade, sem a pretensão de substituir o conhecimento moderno, mas de estabelecer com ele um diálogo interepistêmico. Trata-se, pois, de descolonizar o saber universitário, construindo, promovendo e defendendo espaços concretos em que várias epistememes possam dialogar horizontalmente, numa relação de equidade. Para Carvalho e Águas:

A proposta baseia-se em uma perspectiva pedagógica que integra o pensar, o sentir e o fazer, o que sublinha seu caráter vanguardista, tanto em termos teóricos quanto metodológicos se pensamos no desequilíbrio entre essas dimensões do aprendizado nos cursos vigentes, os quais hipertrofiaram uma delas ao preço de atrofiar as outras duas. (Carvalho; Águas, 2015, p.1018)

As práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da política resultam do espaço de diálogo estabelecido entre os mestres e professores parceiros, que assumem o papel de anfitriões, verdadeiros parceiros afetivos, estabelecendo pontes entre os saberes e o cuidado amoroso com cada etapa e dimensão do projeto. Dentro do Encontro de Saberes, as ementas, os projetos de pesquisa e extensão, são construídos conjuntamente e em colaboração com os mestres, tendo em vista a necessidade de tensionar o processo secular, ainda vigente, de subalternização e hierarquização dos



saberes tradicionais pelo modelo de conhecimento racional, monoepistêmico, europeu e moderno, tipicamente produzido e transmitido nas universidades. Neste sentido, Atualmente a política está em pleno desenvolvimento em 11 universidades brasileiras e em uma universidade colombiana. Segundo relatório mais recente do INCTI, as Experiências tem sido diversas, mas seguem princípios básicos tais como a parceria de mestres e professores em cursos de graduação e, em alguns casos, tal como na UFVJM, na pós-graduação; remuneração dos mestres compatível com a dos professores efetivos doutores; tratamento das dimensões sagradas e afetivas como meios legítimos de compreensão do mundo; estímulo à leitura, à escrita, à escuta e à performance.

O Encontro de Saberes e os desafios de sua implementação na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Desde o Festival de Inverno de 2013, ocorrido na cidade de Diamantina, Minas Gerais, cidade onde está localizado o campus sede da UFVJM, cujo tema “O Bem Comum” esteve sob a coordenação do Prof. César Guimarães, integrante da equipe do Encontro de Saberes da UFMG, que um corpo de docentes da UFVJM tem se debruçado nos estudos desta ação com vistas à sua implementação. Em dezembro de 2017, com a vinda à Diamantina do Prof. José Jorge de Carvalho, coordenador geral do INCTI e da Rede Nacional de Encontro de Saberes, o grupo se amplia e passa a envolver também técnicos, discentes e comunidade externa. Desde esta ocasião as Pró-Reitorias de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Planejamento e Orçamento, e Extensão e Cultura, bem como a Reitoria da nossa instituição, têm sido convidadas a reuniões para refletirmos juntos os caminhos para sua plena integração à nossa universidade. Assim, após espaços de troca e diálogo terem sido articulados e experiências já consolidadas terem sido compartilhadas com representantes da administração universitária, é criada a Comissão Encontro de Saberes pela Portaria N.º 1421, de 23 de maio de 2018 que designa seus membros com data retroativa à 21 de março de 2018.

Na prática a Comissão se reúne semanalmente ou quinzenalmente desde dezembro de 2017, possui um caráter interdisciplinar e é composta por docentes, técnicos administrativos representantes de pró-reitorias, discentes representantes de comunidades tradicionais dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (territórios de abrangência da universidade) e Comunidade Externa (entre a qual mestras e mestres dos saberes tradicionais), tendo desenvolvido neste período o projeto de implementação do Encontro de Saberes (aprovado no âmbito da pós-graduação e já em plena



execução), um programa de extensão (do qual integram diversos projetos, eventos e ações) e inicia agora algumas atividades no âmbito da pesquisa.

Segundo o projeto construído e aprovado no Conselho de Pesquisa e Pós- Graduação, vinculado à Pró-Reitoria da Pesquisa e Pós Graduação da UFVJM, o Encontro de Saberes em nossa instituição possui como objetivo geral: “incluir na UFVJM o diálogo com saberes pluriépstêmicos possibilitando outras modalidades de produção, transmissão e transformação de conhecimentos” e como objetivos específicos: “construir um diálogo permanente entre os saberes de matrizes indígenas, afrodescendentes e populares com a produção do conhecimento científico, estabelecendo ações conjuntas com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/UFVJM); ofertar atividades disciplinares e de extensão em regime de alternância, a fim de consolidar uma pedagogia de envolvimento entre a universidade e a comunidade; estabelecer uma rede de articulação entre universidade, instituições, mestras e mestres, entre outros, fomentando um diálogo profundo e indissociável entre teoria e metodologia, reflexão e intervenção”.

Ao traçarmos tais objetivos, resultados de muitas trocas e reflexões entre a comissão, consideramos a importância de se oferecer aos estudantes da UFVJM uma formação integral, plural, crítica e dialógica, além de fomentar a criação de redes de articulação entre universidade e os protagonistas das culturas populares, mestras e mestres dos saberes tradicionais. Pautamos também a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e entre teorias e metodologias, em uma construção dialógica de processos de reflexão- intervenção.

Como justificativa estratégica, foi destacado no projeto diretrizes para avaliação da pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para as quais as universidades precisam se envolver mais com as comunidades de origem, promovendo inserção e transformação social. Defendemos que o Encontro de Saberes abre caminhos para uma formação intercultural e transversal, pois perpassa todos os cursos, não sendo “propriedade” de nenhuma área de conhecimento específica, mas antes promovendo uma tessitura de saberes, de práticas e de um espírito crítico sobre grandes questões da humanidade. A Comissão também tem articulado junto à PROGRAD e PROEXC discussões acerca da potencialidade das unidades curriculares terem caráter misto, isto é, serem duplamente creditadas, como carga horária de ensino e de extensão universitária na graduação. Desta forma, criaria-se uma oportunidade de atendimento à legislação que prevê a



creditação mínima de 10% da carga horária dos cursos de graduação como extensão universitária (Estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014). No entanto, temos encontrado muita dificuldade de avanço neste diálogo visto questões como de sistema informacional (e-campus UFVJM).

Após aprovação no Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG/UFVJM) em novembro de 2018, iniciou-se uma articulação institucional para liberação dos recursos mínimos necessários para a viabilização da primeira disciplina a ser ofertada. Após alguns meses e detalhamento de despesas previstas, foi deliberado um valor de R\$25.000,00 pela reitoria da instituição. Recurso que, dentro do contexto de cortes na educação pelo executivo federal, foi diminuído em cerca de 40%. Um dos princípios da Política Encontro de Saberes é o pagamento dos mestres em valor equivalente à hora/aula de um professor doutor e de seus respectivos aprendizes em valor equivalente a um bolsista de pós-graduação. Além destes, foi previsto recursos para transportes, despesas com materiais e alimentação. No entanto, com o corte, na prática, conseguimos efetuar o pagamento dos mestres (com uma carga horária para cada uma reduzida em 12h/aula) e o transporte. Hospedamos as mestras e mestres em nossas residências (o que facilitou a constituição afetiva do vínculo) e nos dividimos sobre as despesas com alimentação. Para o evento de encerramento, também mobilizamos parcerias para um pagamento mínimo aos artistas que se fizeram presentes na programação cultural.

No projeto apresentado, previmos a oferta de até quatro unidades curriculares temáticas, de conteúdos variáveis, com ementas abrangentes, com carga horária de 60 horas cada: UC 1 - Artes e Ofícios, UC 2 – Cosmociências, UC 3

– Arte da Cura, e UC 4 – Linguagens e Narrativas. Decidimos coletivamente que a primeira disciplina a ser ofertada seria “Artes da Cura”. Assim, esta foi lotada no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Saúde, Sociedade e Ambiente

– PPGSASA/UFVJM – Campus JK – Diamantina, com o apoio da parceria afetiva e administrativa da professora Silvia Paes, membro desde o princípio da Comissão Encontro de Saberes, docente e atual coordenadora do programa. As matrículas a ela relacionadas possuíam caráter optativo a todos os estudantes da pós-graduação da UFVJM (qualquer curso) e livre para a comunidade externa. A Ementa foi inserida no sistema tal como descrita no projeto: “A disciplina contará com a presença de três mestres da tradição e seus respectivos aprendizes, de modo que os saberes de comunidades tradicionais possam ser refletidos e transmitidos por seus principais



representantes, garantindo seu protagonismo e o diálogo pluriépistêmico entre saberes tradicionais e saberes científicos”. Foi acrescentado, a partir das mestras e mestres que aceitaram nosso convite: “Saberes e técnicas de cura. Saberes Ancestrais. O parto como acolhimento da vida. Plantas medicinais. Território e Saúde indígena”. A disciplina contou com 60h/aula ministradas no Campus Diamantina pelos mestres, mais evento de abertura (4h) e encerramento (8h) e mais dois encontros facultativos (6h) de discussões epistemológicas pelo grupo. O programa ficou assim definido: Evento de Abertura: 03 de setembro de 2019; 1º módulo: Artes da Cura: Plantas Medicinais, Saberes e técnicas de cura; 2º módulo: Artes da Cura: Ancestralidade, Território e Saúde Indígena; 3º módulo: Artes da Cura: Saberes Ancestrais. O parto como acolhimento da vida; 4º módulo: vivência na comunidade Olhos D’Água e na Aldeia Cinta Vermelha Jundiba, Araçuaí, ambas localizadas no Médio Vale do Jequitinhonha, MG; Evento de Encerramento no Mercado Velho em Diamantina, MG (contando com a presença de mais treze mestras convidadas, feirinha de produtos das comunidades envolvidas, farmacinha popular, programação cultural, a presença do Professor José Jorge de Carvalho e a produção de uma carta pública voltada à defesa e ampliação do conhecimento pela comunidade acadêmica e externa acerca desta importante política de ação afirmativa e de transformação pluriépistêmica de nossa instituição.

As matrículas: foram ofertadas em caráter optativo para todos os programas de pós-graduação da UFVJM e para a Comunidade Externa. Importante salientar que alguns inscritos enquanto comunidade externa eram alunos ou ex-alunos graduandos da universidade. Também é destaque o fato da diversidade de perfis profissionais e acadêmicos presentes na turma (desde professores de medicina, profissionais da saúde como enfermeiros e terapeutas, lideranças de comunidades de terreiro, doulas, estudantes de medicina, turismo, história, educação do campo, representantes de movimentos sociais, profissionais da educação, artistas, técnicos administrativos da própria instituição, militantes da permacultura, agroecologia entre outros). Tivemos 13 mestrandos vinculados a programas de pós-graduação da UFVJM e mais 25 matriculados como comunidade externa (sendo que destes, 14 eram graduandos que, como a disciplina não pôde ser ofertada ainda para a graduação, optaram pela matrícula nesta modalidade). As formas de avaliação foram pensadas e realizadas em conjunto com os mestres: produção de vídeos cartas pelos alunos da pós-graduação e comunidade externa. Para os alunos da pós-graduação também foi solicitada a escrita de artigo sobre um dos temas tratados na disciplina a ser entregue aos professores parceiros como avaliação final.



Foram Mestras e Mestres participantes da disciplina:

- Mestre Dalci José de Carvalho e Dona Maria do Rosário Ramos. O Seu Dalci é mestre raizeiro, morador da comunidade Olhos D'Água, em Turmalina, MG. Por toda sua vida dedica-se aos remédios caseiros e às plantas medicinais do Cerrado, conhecimento adquirido junto aos seus familiares ancestrais. É membro histórico da Articulação Pacari e da Rede Cerrado, ambas de grande expressão e importância nacional. É também um dos autores do livro "Farmacopeia Popular do Cerrado" (2009) e do "Protocolo Comunitário Biocultural das Raizeiras do Cerrado: direito consuetudinário de praticar a medicina tradicional" (2014). Dona Maria do Rosário é agricultora e raizeira experiente, que dedica sua vida ao cuidado de várias famílias. Atualmente é uma das principais gestoras da Farmácia Popular de Remédios Caseiros da comunidade Olhos D'Água, além de ser uma guardiã de sementes crioulas do município.
- Mestra Gesilene Braz da Conceição e Mestra Maria Aparecida da Conceição de Matos participaram como docentes no segundo módulo. O Povo Indígena Pankararu e Pataxó, em contato com várias entidades e organizações elaboram o primeiro projeto de uso do território através da permacultura, com zoneamento e construção das casas com arquitetura própria. Em 2012, começaram a discussão sobre o Bem Viver, projeto político que tem suas raízes no movimento indígena da América Latina. Estão neste momento reativando a Casa de Saúde Cura e Harmonia com o plantio de ervas medicinais e preparação de remédios e rituais de cura. A Mestra Maria Aparecida da Conceição de Matos (liderança indígena Pankararu) e a Mestra Gesilene Braz da Conceição (liderança indígena Pataxó) são detentoras de saberes ancestrais que estruturam a vida de suas comunidades e importantes referências na luta histórica em defesa de seus territórios e dos direitos dos povos indígenas no Brasil.
- Mestra Maria da Conceição Carvalho e Eliane Aparecida Carvalho participaram como docentes no terceiro módulo. Mestra Maria da Conceição, experiente e sábia parteira do município de Chapada do Norte, chamada carinhosamente de Cota ou Cotinha e sua Aprendiz e neta Eliane Aparecida Carvalho trocaram conosco saberes sobre parto, parteiras, o cuidado com o acolhimento da vida,



o cuidado com a mãe, as responsabilidades e o papel de “estar junto, estar junto, estar junto” e a arte de nascer.

Nesta primeira disciplina, quatro professores membros da comissão foram – como gostamos de afirmar – parceiros afetivos dos mestres, sendo dois destes condutores das etapas e mecanismos mais institucionais que envolvem a oferta e dinâmica da disciplina. A professora Sílvia Paes, caçara e mãe, e o professor Clebson Souza de Almeida, pertencente à comunidade rural de Degredo, Turmalina, Vale do Jequitinhonha, MG. Membros da comissão também acompanharam de perto e afetivamente todo o trabalho de acolhimento de mestras e mestres e da turma de alunos. Os depoimentos de todos sobre a experiência de partilha e transformação pessoal também deverá gerar publicação específica, pois indicam que nossa política do cuidado e do afeto conosco, enquanto comissão, se multiplica nas práticas e nas relações que vão sendo envolvidas pelo Encontro de Saberes.

Percorrendo Encruzilhadas

Entre os principais problemas enfrentados pela Comissão podemos destacar a rigidez de procedimentos burocráticos/institucionais que não contemplam particularidades da política, tais como o pagamento das mestras e mestres. Estamos neste momento estudando a ferramenta da “inexigibilidade licitatória”, no entanto, entendemos que o caminho mais adequado é o da titulação de “notório saber” a todas as mestras e mestres da tradição reconhecidos por suas comunidades de origem e pelo mapeamento/cartografia que vamos realizando, assim como outras universidades integrantes da rede nacional do Encontro de Saberes e o INCTI. Ficou muito claro também a dificuldade da gestão institucional compreender que o trabalho dos mestres se inicia bem antes de sua presença na universidade. Há um tempo que precisa ser dedicado à preparação das aulas, metodologia, materiais, colheita de ervas e plantas entre outros. Neste período compreendemos que encontros presenciais entre professores parceiros e os mestres também seja fundamental. O que demanda também recursos de deslocamento. Um problema enfrentado foi a não liberação por parte da reitoria para que docentes e discentes da disciplina pudessem levar seus filhos menores de idade em veículo oficial para a vivência de campo prevista para a disciplina (proposta como experiência piloto de tempo comunidade e que demandará reflexões e publicações específicas visto a riqueza de desdobramentos gerados).

Enquanto desafios já pautados pela comissão temos: garantir recursos financeiros, no atual contexto político nacional e interno à UFVJM, para as próximas disciplinas e o



desenvolvimento pleno de ações de extensão e pesquisa previstos como indissociáveis à política; aprofundar teoricamente e metodologicamente COM as mestras e mestres a pedagogia da alternância, defendida como fundamental para uma política de permanência, salvaguarda e valorização como é o Encontro de Saberes; problematizar e fomentar formas de registro que transcendam a lógica arquivística (escrita, colonial, utilitarista) de nossas universidades; expandir a Política do Encontro de Saberes entre a UFVJM e a educação básica e fundamental (problematizando inclusive as expressões “básica”, “fundamental” e “superior”); estreitar/fortalecer laços e vínculos institucionais com as comunidades; problematizar a questão da incorporação das línguas originais de povos tradicionais no espaço acadêmico.

Em uma aula do Encontro de Saberes na Universidade de Brasília, o mestre Antônio Bispo dos Santos, em seu percurso de construção de uma teoria geral da contra-colonização, estabeleceu a diferença entre fronteira e limite. Estes são temas que são importantes para o aprofundamento da política, pautada no diálogo/encontro entre saberes. Para Nego Bispo, a fronteira está ligada

(...) à cosmovisão dos povos tradicionais que praticam o saber orgânico e o limite à dos povos eurocêntricos (majoritariamente brancos e cristãos no Brasil) que praticam o saber sintético. (...) O saber orgânico chega na fronteira, e a fronteira para o saber orgânico é um espaço do diálogo. (...) O saber sintético é diferente. Quando ele chega na fronteira, ele não tem fronteira, ele tem limite, e ele não consegue dialogar com outro saber. (Carvalho in: Santos, 2019, p. 91)

Ou seja, mestre Nego Bispo reforça a necessidade de pensarmos a experiência do encontro para além do contato construído entre dois indivíduos, mas como abertura e aprendizado entre cosmovisões distintas. Defende ainda ser necessário “transformarmos as nossas divergências em diversidades, e na diversidade atingirmos a confluência de todas as nossas experiências (Santos, 2019, p. 69).

O Encontro de Saberes provoca a academia a se re“pensar”, pois enquanto a lógica corrente tem sido a do conhecimento particularizado/individual, os conhecimentos dos povos e comunidades tradicionais partem da lógica do coletivo! A experiência na UFVJM, a partir de um diálogo profícuo com a prática dos colegas, alunos e comunidades envolvidas com a educação do campo, lideranças de movimentos sociais, quilombolas, indígenas, feministas... demanda cada vez mais consciência sobre nossas confluências. Isto não apenas soma forças em um momento de ataque à educação e às nossas instituições de ensino, mas nos indica que o horizonte de uma Política como a do Encontro de Saberes é o de alimentar práticas interculturais mais solidárias,



complexas e transdisciplinares.

Agradecimentos

À Comissão Encontro de Saberes da UFVJM; ao Conselho de Pesquisa e Pós Graduação (CPPG/UFVJM); à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG/UFVJM); à Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN/UFVJM); à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC/UFVJM); à Reitoria da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri; e ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI/UnB/CNPq).

Notas

- 1 Ana Flávia Andrade de Figueiredo – Professora Adjunta na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e Integrante da Comissão Encontro de Saberes na UFVJM.
- 2 Silvia Regina Paes - Professora Adjunta na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e Integrante da Comissão Encontro de Saberes na UFVJM.
- 3 Juliana Flórez - Profesora associada do Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana. Parceira Teórica e afetiva da Comissão Encontro de Saberes na UFVJM.

Referências

- Carvalho, José J.; FLÓREZ, Juliana F. Encuentro de Saberes: proyectopara decolonizar el conocimiento universitario eurocêntrico. In: *Nómadas*, nº 41, 131- 147, 2014.
- Carvalho, José Jorge de; ÁGUAS, Carla. Encontro de Saberes: um desafio teórico, político e epistemológico. *Actas Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul Norte e Norte-Sul*. Boaventura de Sousa Santos e Teresa Cunha (eds). V. 01. Democratizar a Democracia. 2015.
- Instituto nacional de ciência e tecnologia para inclusão no ensino superior e na pesquisa. Encontro de Saberes nas Universidades. Indicadores Gerais - Atualização 2010- 2019. INCTI/UnB/CNPq, Brasília, julho de 2019.
- Encontro de saberes: Uma proposta de formação Transversal NA UFVJM. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2018.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, Quilombos: modos e significações. 2ª ed. Revista e ampliada. Associação de Ciências e Saberes para o Etnodesenvolvimento AYÓ, Brasília, 2019.



Interculturalidad en la educación superior en América Latina y México

Ana Teresa Sifuentes Ocegueda
Emma Lorena Sifuentes Ocegueda
Rocío Mabeline Valle Escobedo

Resumen

La presente investigación tiene como propósito identificar las ventajas de la interculturalización de la educación superior como herramienta para fortalecer la identidad local y para afrontar las inequidades sociales que supone el mundo globalizado. La historia reciente da cuenta que la globalización se ha sustentado en términos económicos en el neoliberalismo en tanto que en lo social algunas propuestas han caracterizado esta etapa como la posmodernidad. En este contexto, la evolución del pensamiento y de las prácticas sociales tienden a restar importancia a los entornos locales que en realidad representan la esencia del diverso mundo global. Para la educación es de suma importancia la inclusión de los diferentes grupos sociales, así como su integración multicultural en los grupos de trabajo. La propuesta se desarrolla mediante un estudio documental sobre las experiencias de educación superior con enfoque intercultural en América Latina y el estudio de casos en México. Se observa que no obstante los esfuerzos por interculturalizar la educación superior, existen fuerzas sociales adversas que reflejan como las estructuras de poder trascienden el ámbito del conocimiento y en términos de políticas educativas que los diversos alcances logrados reflejan a su vez diferentes compromisos de los gobiernos. Se constata que la educación superior intercultural debe sustentarse en procesos formativos integrales respaldados con políticas educativas que transformen los modelos educativos tradicionales que desprecian los conocimientos y valores locales en el saber formativo para los jóvenes universitarios y que a su vez reproduce la segregación social de los grupos minoritarios.

Palabras clave

Interculturalidad; educación superior; políticas educativas; equidad social; desarrollo local-globalización.

Introducción

América Latina contemporánea se enfrenta a un gran reto: el de ser un territorio culturalmente heterogéneo, con una historia común y con una pluralidad lingüística



cultural que, a pesar de haber sido descuidada durante siglos por la cultura *oficial*, sobrevive en el tiempo. Las culturas indígenas de América Latina, aunque cambiadas y mezcladas entre sí y con las culturas dominantes, aún no han desaparecido (De-Ángelis, 2011).

Actualmente el Neoliberalismo y la Posmodernidad propician la Globalización y al mismo tiempo van re-configurando la sociedad a través de las manifestaciones feministas, ecologistas, de equidad de género y grupos étnicos. Para la educación es un aspecto de suma importancia la inclusión de los diferentes grupos sociales.

El propósito del presente trabajo es ofrecer a los docentes de educación superior, una propuesta de actividades tendientes a la inclusión intercultural en las aulas de estudio que favorezcan una integración armónica aprovechando los avances de la tecnología actual y a la vez que contribuya a disminuir el índice de deserción escolar. Se plantea la necesidad de un concepto claro de interculturalidad, así como del conocimiento de las políticas interculturales en la educación superior y la forma de implementarlas. Se expone brevemente la metodología seguida en la investigación para después hacer la discusión de los resultados encontrados. Finalmente se presentan las conclusiones.

Fundamentación del problema

Este trabajo surge de la inquietud por profundizar aspectos ontológicos de los estudiantes para encontrar la forma de generar el conocimiento (aspecto epistemológico) y por supuesto, buscar la integración multicultural en los grupos de trabajo. El planteamiento del problema se realiza a través de las preguntas:

¿Qué es la interculturalidad? ¿Cómo implementar políticas interculturales en la educación superior? ¿Qué se ha logrado en materia de interculturalidad en la educación a nivel superior?

Se parte de la hipótesis de que los estudiantes de educación superior que son formados por docentes dispuestos a abrir su forma de pensar y cambiar paradigmas que están por demás obsoletos, mantendrán intacta la identidad de cada sociedad, ya que son educados con respeto sobre los valores, costumbres, tradiciones y el idioma, formando en ellos una *armadura cultural* que les permita interrelacionar en un contexto global, defendiendo sus raíces, no sustituyéndolas por las de otros países.

Metodología

Los temas se abordan a partir de un marco conceptual que permitirá diferenciar y usar



adecuadamente los términos cultura, multicultural, intercultural, pluricultural, entre otros, que, en muchos de los casos, por ignorancia, se utilizan de manera indistinta. Posteriormente se hace un análisis de políticas educativas interculturales de las que el docente puede hacer uso en esta labor inclusiva. Para finalizar se comenta sobre los logros en la educación intercultural a nivel superior, tomando como ejemplo la Universidad Autónoma Indígena de México y la trascendencia del “Proyecto Tarasco” en el estado de Michoacán, México.

Resultados y discusión

No es posible concebir a un estado, de cualquier nación, sin una política educativa que lo defina. Dichas políticas han ido evolucionando de acuerdo al crecimiento y desarrollo de los pueblos. Hoy en día las necesidades de las comunidades originarias van desde la alfabetización bilingüe hasta la formación profesional. Por otro lado, en las zonas urbanas urge una verdadera concientización de los valores culturales. La educación superior se considera sustento de las sociedades, en tanto que crea identidad y la sostiene a través del tiempo. En el contexto internacional hay algunos aspectos que ubican a la interculturalidad como algo imperativo, se ha creado mayor conciencia y sensibilización hacia la pluralidad cultural, ante el fenómeno de la globalización hay un mayor enfoque hacia las desigualdades, sin embargo, existen situaciones que se mantienen constantes. El proceso de globalización representa una política y estrategia que se esparce mundialmente como la opción civilizadora, considerándose como la mejor opción para la humanidad, aunque homogeniza en muchos aspectos la cultura de los países.

Conceptualización

Cultura, Pluriculturalidad, Multiculturalidad, Interculturalidad, Educación Intercultural. Son conceptos de actualidad que es importante distinguir, ya que con frecuencia se hace uso indistinto de ellos generando confusiones que muchas veces estigmatizan su verdadero significado.

La cultura está presente en el conjunto de formas o modos particulares de expresar la vivencia del mundo y de la vida, en la cerámica, el teatro, la danza, la música, pero no sólo como producción tangible sino como el conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse uno mismo en cuanto individuo y en cuando a grupo. En esta perspectiva cada individuo hace cultura y es portador de cultura (Hidalgo, 2009).



La pluriculturalidad es un concepto que tipifica la particularidad de una región en su diversidad sociocultural. En esta definición no se hace referencia al tipo de relaciones entre los diferentes grupos culturales. Se trata de un primer reconocimiento de la diferencia, casi constatación, sin acción como consecuencia. La multiculturalidad, parte del reconocimiento del derecho a ser diferente y del respeto entre los diversos colectivos culturales. El respeto apunta a la igualación de las oportunidades sociales más no necesariamente favorece la interrelación entre los colectivos interculturales [Ibíd.].

La educación intercultural se refiere a una directriz reformadora en la práctica educativa encaminada a armonizar la convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en una sociedad específica.

Por su parte Aguado (1991), explica que con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido. Pluricultural es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. Se utiliza en las mismas circunstancias, pero en lugar de subrayar la existencia de un amplio número de culturas en contacto, se resalta únicamente su pluralidad. Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente, intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque.

Se utiliza el término educación intercultural con carácter normativo para designar la naturaleza del proceso educativo deseable (normativo). Se puede delimitar como la referida a los programas y prácticas educativos diseñados e implementados para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y, a la vez, preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios. En EE.UU. se ha utilizado preferentemente el término educación multiétnica, en tanto que en Europa se ha consolidado el de educación intercultural (Aguado, 1991).

La interculturalidad supone la búsqueda de relaciones positivas entre personas de diferentes culturas, ello supone el encuentro de un YO (nosotros) con un OTRO (los otros), para que este encuentro se lleve a cabo en el marco de relaciones positivas



se ha tenido que trabajar en *los dos polos necesarios* la identidad (desde el yo) y el reconocimiento del otro (alteridad). Mi identidad se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar lo que es bueno, valioso, lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo. En otras palabras, es el horizonte dentro del cual puedo adoptar una postura. Lo que entendemos por *identidad*, se trata de *quien* somos y *de dónde venimos*, constituye el trasfondo en el que nuestros gustos y deseos, opiniones y aspiraciones, cobran sentido (Hidalgo, 2009).

El reconocimiento de la propia identidad supone echar raíces hacia adentro. Empieza en el reconocimiento y aceptación de la propia personalidad, del yo, pero tiene enseguida su expansión social natural al sentirse parte de un grupo social básico de referencia, de un *nosotros* compartido entre varios. El fortalecimiento de esta identidad grupal cultural es el punto de partida indispensable para cualquier relación de interculturalidad positiva. La revalorización cultural es un aspecto fundamental de la interculturalidad, pues solamente en la medida en que las culturas tradicionales refuercen su autoestima grupal, será posible una relación de horizontalidad democrática y no de verticalidad dominante con la cultura de la sociedad envolvente [Ibíd.].

En tiempos de globalización y aldea global, mientras los países occidentales descubren el encuentro (y el choque) cultural a través de las migraciones internacionales, América Latina, en cambio, descubre la pluralidad en su misma tierra. En la actualidad, son muchos los programas que pretenden recuperar y resaltar la riqueza cultural de muchas minorías. En Bolivia, por ejemplo, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y la Nueva Constitución Política del Estado (2009) se orientan hacia una educación escolar intercultural y plurilingüe con el fin de valorar el patrimonio de las culturas indígenas desde la infancia (De-Ángelis, 2011).

La interculturalidad es una responsabilidad ineludible para los educadores, aunque no se limita al campo de la educación, ya que se encuentra presente en las relaciones humanas en general como alternativa frente al autoritarismo, el dogmatismo y el etnocentrismo. Sin embargo, la búsqueda de sociedades más democráticas y plurales supone procesos educativos que afirmen y proporcionen experiencia de vivir en democracia y de respeto a la diversidad.



Política educativa intercultural

La desigualdad étnica constituye un fenómeno complejo y polifacético que reúne características estructurales y culturales al mismo tiempo y afirma que al menos pueden distinguirse tres dinámicas: de clase, etnia y género, que componen la trilogía de principios estructurales de las identidades colectivas y que son vitales para comprender las escuelas y otras instituciones educativas (Guerra & Meza, 2014).

Los estudios de los últimos años sobre la enseñanza de la lengua en la perspectiva intercultural han revelado que el aprendizaje de otros idiomas puede enriquecer la personalidad de cada uno, dado que genera actitudes positivas y de respeto hacia el otro. Se trata, de adquirir las tan necesitadas competencias interculturales. Enseñar la comprensión es una de las necesidades pedagógicas de hoy, siendo la comprensión uno de los saberes necesarios para la educación del futuro, una de las llaves para los ciudadanos del mundo; se trata de comprender la complejidad, porque el ser humano es al mismo tiempo uno y múltiple (De-Ángelis, 2011).

La interculturalidad en la educación aparece estrechamente ligada al nuevo espíritu de equidad y calidad que inspiran las actuales propuestas educativas, superando así la visión igualitarista que predominó en el escenario social latinoamericano desde la llegada de las primeras oleadas liberales al continente. La interculturalidad en la educación supone un doble camino: hacia adentro y hacia fuera y que una de las direcciones necesarias a las que debe dirigirse un proyecto educativo intercultural, particularmente cuando se trata de pueblos que han sido objeto de opresión cultural y lingüística (como los nuestros), es precisamente hacia las raíces de la propia cultura y de la propia visión del mundo, para estructurar o recomponer un universo coherente sobre el cual se pueda, luego, cimentar desde una mejor posición el diálogo e intercambio con elementos culturales que, si bien ajenos, son necesarios tanto para sobrevivir en el mundo de hoy como para alcanzar mejores niveles de vida, aprovechando los avances y desarrollos científico-tecnológicos que se considere necesario.

La educación intercultural, debe entenderse en un proceso pedagógico que involucra a varios sistemas culturales. Nace del derecho individual y colectivo de los pueblos indígenas que conlleva, no solo gozar del derecho a la educación como todos los ciudadanos, sino también, el derecho de mantener y cultivar sus propias tradiciones, cultura, valores, pero también de la necesidad de desarrollar competencias interculturales que permitan a cualquier ciudadano de cualquier lugar



del país pertenezca este a la cultura hegemónica o no, a poder convivir democráticamente con los otros.

Siguiendo a Hidalgo (2009), una manera de pensar una propuesta de educación intercultural es abordándola desde los diferentes ámbitos de acción, sea éste hacia uno mismo y sus pertenencias (identidad), hacia el otro (convivencia), o hacia el mundo referencial (conocimiento).

Identidad. Es el lugar de las *pertenencias* del individuo. El objetivo en ese campo es lograr que los educandos asuman con libertad sus pertenencias y tradiciones valorándolas, y sean capaces de establecer entre ellas un vínculo fecundo e innovador.

Convivencia. Es el ámbito de la interacción con el otro, del *vivir juntos*, de los derechos de la exigibilidad; es el ámbito en el que se construye una *ciudadanía intercultural*. El desafío de una educación intercultural en ese campo es lograr que los educandos generen una ética de la reciprocidad, en los diversos circuitos en los que interactúan.

Conocimiento. Es el ámbito del conocimiento del mundo referencial. Hay diferentes formas de percibir el mundo, de conceptualizarlo y representarlo. El desafío de una educación intercultural en ese campo es romper la lógica de una sola fuente y forma de conocimiento.

Bien asentada la propia identidad hacia adentro, el otro polo es hacia fuera, es decir, la actitud de apertura, respeto y acogida hacia los otros, que son distintos por venir de culturas distintas, quizás incluso desconocidas. No se acepta a alguien simplemente por ser *mejor*, ni se lo rechaza por ser *peor*, sino que, por principio, se lo acoge con apertura a pesar de ser distinto y quizás desconocido (Hidalgo, 2009).

La educación intercultural se confunde, demasiadas veces, con la atención al alumnado inmigrante y la lengua vehicular se impone como factor de integración, olvidando su necesaria transformación en lengua vincular de comunicación. El respeto a la diferencia raya a menudo en el fomento del relativismo cultural, mientras que la convivencia es vista como una situación utópica. En cuanto a la cohesión social, ésta se confunde a menudo con la homogeneidad, el monolingüismo o el monoculturalismo. Por tanto, parece que la diversidad cultural y lingüística tiende a desconcertar y provocar recelo (Tuts, 2007).

La realidad intercultural de la sociedad de nuestros días, debe construirse en y desde la educación. Ello ha provocado la inclusión en el marco del Espacio Europeo de



Educación Superior de nuevas asignaturas en la formación de los futuros Maestros, Educadores Sociales y Trabajadores Sociales. Asignaturas que a pesar de tener denominaciones diferentes (educación, Intercultural, educación para la Paz, Inmigrantes, minorías étnicas y Educación Intercultural, etc.), comparten, sin embargo, en su desarrollo, competencias, objetivos, contenidos y métodos muy similares que en definitiva, tienen como objetivo común, generar actitudes que favorezcan la convivencia intelectual. En definitiva, se trata de dar una adecuada respuesta desde la educación a un hecho social que la demanda (Aparicio & Delgado, 2016).

Educación intercultural y el currículo educativo

Los materiales y recursos a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben ser objeto de un concienzudo análisis crítico, ya que en su mayoría presentan una visión cercenada y, en ocasiones, manipulada de la diversidad cultural. Estos cambios exigen un compromiso, por parte del profesorado, tendente a la revisión y adecuación de los materiales escolares de manera coherente con la filosofía curricular intercultural, además de intentar fomentar la elaboración de materiales propios (Tejerina, 2011).

La evaluación se convierte en pieza fundamental para la elaboración del currículo intercultural, ya que supone un diagnóstico no sólo del grado de consecución, por parte del alumnado, de los objetivos y contenidos establecidos en él, sino también de la bondad y adecuación de la propuesta curricular y de la propia práctica docente, convirtiéndose así en instrumento de mejora y garante de los principios interculturales que buscamos con este modelo curricular.

En la educación intercultural, se encuentran prácticas que recibieron el título de interculturales y que hoy se considerarían como aberrantes dentro del mismo paradigma. Así, es posible enunciar una serie de ejemplos que se denominarían, actualmente, falsa interculturalidad (Aguado, Gil, & Mata, 2005).

Celebrar aisladamente las diferencias. Es decir, recordar en días determinados que somos diversos, mientras que el resto del año se siguen prácticas que no contemplan esa variedad.

Clasificar a determinados grupos como “los otros”. No se puede presentar al alumnado la diversidad cultural como una serie de cajones estancos en los que se guardan determinadas características, porque, inevitablemente, se está alimentando el resurgir de los fantasmas del prejuicio y del estereotipo. Lo que



verdaderamente interesa es conocer el lado humano de la diversidad dándoles voz a sus componentes.

Buscar recetas para solucionar problemas o para dirigirse a los grupos clasificados como “los otros”. Las medidas educativas se orientan exclusivamente hacia el alumnado inmigrado o de minoría étnica basándose en los principios de la teoría del déficit.

Confecionar programas educativos aislando grupos específicos. Éstos son los llamados *programas compensatorios*. El solo hecho de que se le aplique el adjetivo *compensatorio* es aberrante interculturalmente hablando, ya que parte de la premisa etnocéntrica que señala que el alumno proveniente de una minoría cultural necesita apoyo para ponerse al nivel del resto de la clase. Estas prácticas se han justificado por la necesidad de igualar las oportunidades sociales de los estudiantes de los diferentes grupos étnicos, aumentando la competitividad de éstos en la cultura dominante, a costa de horas extraescolares o durante el período lectivo, lo que supone una carga escolar a mayores y la separación del grupo.

Tratar de incluir en clase a personas de distintos orígenes sin promover activamente relaciones positivas entre todas ellas. Es decir, contar con un aula de composición multicultural en la que no se implementen medidas a nivel curricular que se adapten a esa realidad.

Evitar conflictos. Como ya se ha señalado en numerosas ocasiones, la convivencia multicultural genera, inevitablemente, conflictos interculturales. Cuando éstos hacen su aparición, hay que enfrentarse a ellos en busca de soluciones que los arranquen de raíz haciendo uso del diálogo y el consenso. Si simplemente se les separa, el alumnado no desarrollará la capacidad para enfrentarse a los problemas de la vida real, multicultural también (Tejerina, 2011).

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) y el Proyecto “Tarasco”

El 5 de diciembre de 2001 se fundó la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); una institución de carácter intercultural, con personalidad jurídica y patrimonio propio que actualmente cuenta con tres localidades, la primera, su sede principal en Mochicahui, en el municipio de El Fuerte, otra en Los Mochis en el municipio de Ahome y la tercera en el municipio de Choix; todas ellas situadas en espacios urbanos en el Norte del Estado de Sinaloa, en México (Guerra & Meza, 2014).



Los fines de la UAIM han ido cambiando con el tiempo, pues en un inicio se orientaban a “incidir en el desarrollo de las comunidades rurales, considerando el recurso humano, la vocación natural regional, la investigación y la aplicación de la ciencia, en procesos de reanimación sustentados en el desarrollo social, en los que la educación juega un papel protagónico”. Ahora su interés ha dejado de ser antropológico pues sus fines centrales son de acreditación académica. Ofrece cuatro programas educativos de ingeniería y ocho de licenciatura, además cuenta con atención virtual en las licenciaturas de Derecho, Educación preescolar y Psicología social comunitaria, todos con una duración de cuatro años después del bachillerato. Cuenta también con algunos programas de posgrado. El idioma convencional en la Institución es el español; sin embargo, es de resaltar que aun y cuando los dominios orales y escritos sean muy dispersos, aproximadamente el 75% de los Titulares Académicos indígenas son bilingües, mientras que en los Facilitadores (docentes), sólo el 5% es indígena y habla yoreme mayo y español [Ibíd.].

La Institución cuenta actualmente con alrededor de 100 Facilitadores; el 75% de planta y el 25% restante cubren asignaturas por horas bajo el régimen de contrato temporal. El reto de la UAIM sigue vigente y consiste en resolver cómo hacer de la Institución una generadora de prácticas y dinámicas sociointerculturales simétricas entre las culturas indígenas y la cultura occidental, que supere la formación de individuos para el mercado laboral del capital, sin que los aisle de sus comunidades o de sus etnias. El peligro inminente es que, contrario a sus aspiraciones, se convierta en una de las instituciones de avanzada del proceso de transición vigente (Guerra & Meza, 2014).

Es importante mencionar que el hecho de que la UAIM haya surgido por iniciativa de un grupo mestizo para educar a los indígenas genera en sí una tensión que ha estigmatizado las relaciones interétnicas al interior de esta Institución. El hecho está en que ningún representante de los yoremes (pueblo que respeta la tradición) ni de alguno de los grupos étnicos de procedencia de los estudiantes ha participado en el diseño, la planeación y la gestión de esta Universidad. Algunos de los yoremes, al sentirse excluidos de la Institución, han manifestado una cuestión preocupante que se resume así: “...para qué envío a mi hijo a esa escuela de yoris (mestizos o blancos), si después de poco tiempo no va a querer regresar con nosotros” (yoreme, Mochicahui, 2001) en (Guerra & Meza, 2014). Como puede apreciarse las relaciones de género, de clase y el racismo continúan a pesar de los intentos por desarrollar un



mundo en equidad.

Otro ejemplo de programas y prácticas educativas dirigidas a promover las relaciones interculturales en México es el caso del “Proyecto Tarasco” que inició el 19 de julio de 1939 en Carapán, Michoacán, con un grupo de veinte jóvenes p’urhepecha seleccionados de entre los egresados de las Escuelas: Normal de Morelia, Internado Indígena de Morelia, Escuela “Hijos del Ejército” de Pátzcuaro y del Internado Indígena de Erongarícuaro, mediante el cual se inició la Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB) en la comunidad p’urhepecha. Los egresados fueron capacitados en el uso del alfabeto p’urhepecha, en el conocimiento de las técnicas de la traducción, en la confección de periódicos murales y en los métodos más eficaces de la alfabetización, para que instruyan primero en la lengua materna y después en español como un segundo idioma (García, 2004). Este proyecto sentó las bases para poner en marcha una educación de calidad en las zonas indígenas del estado, sin embargo, el fenómeno de desvalorización del grupo étnico respecto a la lengua, ha dado paso al español y a que se pierda el uso del p’urhé, y aunque en el seno familiar siga presente la lengua indígena materna, son generalmente los padres quienes la hablan y los hijos son aprendices pasivos, de tal manera que la entienden pero no la hablan y ya hay generaciones en las que ya su lengua materna es el español. Es así como la creación de nuevas asignaturas aunado a la formación de futuros maestros, educadores sociales y trabajadores sociales responden adecuadamente desde la educación a un hecho social que la demanda.

Actualmente se cuenta en esta zona de la República Mexicana con el Instituto Tecnológico Superior P’urhépecha, fundado en el año 2000, que actualmente ofrece siete licenciaturas y un posgrado a 1,684 jóvenes indígenas provenientes de las comunidades indígenas de los municipios de Paracho, Pátzcuaro, Tingambato, Nahuatzen, Chilchota, Los Reyes y Uruapan (Tecnológico Nacional de México, 2018). Así mismo, cuenta con la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, uno de los proyectos más ambiciosos para la segunda década del siglo XXI en el estado de Michoacán, México. La UIIM es parte de este esfuerzo de producir, transmitir y aplicar conocimiento sobre la base de las identidades étnicas que constituyen a México como país poliétnico, plurilingüe y multicultural. Actualmente, estos proyectos educativos de nivel superior enfrentan la presión de los altos costos de operación de los planteles. Las dificultades financieras estatales ponen en riesgo la viabilidad operativa y los programas académicos a mediano y largo plazo; sin embargo, la comunidad académica, estudiantil y administrativa de estos centros de educación



superior indígena están luchando por consolidar sus proyectos y gestionar más recursos y apoyos de los gobiernos en turno. Están fortaleciendo su legitimidad y preferencia entre el pueblo p'urhépecha que hoy es más consciente, práctico y visionario en lo que respecta a sus derechos educativos y la construcción de su propio conocimiento desde su originalidad étnica y cultural actual. Desde hace poco más de diez años, se reconoció a México como país pluricultural y plurilingüe pero en los hechos todavía va muy lento, a pesar de que los maestros y los pueblos están conscientes de la necesidad de otro tipo de educación para niños y jóvenes hacen falta los apoyos para construir este modelo educativo. (Amezcuca & Sánchez, 2015).

Conclusiones

La heterogeneidad cultural y la desigualdad social dan complejidad a la educación superior en nuestros días, para ello las universidades públicas deben asumir un papel que contribuya a construir un escenario que mejore los niveles de vida de la población para brindar la posibilidad de mayor bienestar y equidad desde la ciencia, la educación y la cultura. La creación de nuevas áreas de conocimiento de base interdisciplinaria que empiezan a verse como sustitutivas de las tradicionales conformaciones curriculares y de la oferta actual de carreras; la importancia que está adquiriendo la internacionalización de los procesos de aprendizaje; el surgimiento de nuevas redes y asociaciones académicas; la movilidad de estudiantes y los nuevos procesos de transferencia y gestión de los conocimientos, todos estos aspectos son tan sólo algunas de las tendencias que durante los últimos años están incidiendo en los cambios que ocurren en la educación superior.

Las situaciones, en muchos aspectos conflictivas, generadas como consecuencia de la convivencia y/o confrontación de diversas culturas en el seno de una sociedad dada, exigen la formulación y puesta en práctica de medidas políticas y educativas solidarias y creativas. La propuesta de educación intercultural implica una toma de conciencia acerca de la interdependencia entre los diferentes grupos que integran el cuerpo social y plantea el desarrollo de paradigmas educativos complejos, holísticos, pluridimensionales y multifactoriales. Tales paradigmas y estrategias exigen considerar la escuela como un todo superpuesto en una sociedad compleja y promueven reformas encaminadas a favorecer un proceso de aculturación mutua y pluralista para alumnos y profesores, proporcionándoles los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para una plena participación en su propia cultura, su nación y la sociedad en su totalidad.



Es muy grato apreciar los logros de la UAIM, así como los del proyecto “Tarasco”, que aparentemente son pequeños pasos pero que cada día se extienden al resto de las universidades públicas recibiendo a más y más jóvenes indígenas que son tratados con equidad por maestros y compañeros, aquilatando el valor de su presencia en las aulas.

La realidad intercultural debe construirse en y desde la escuela. En la medida que los docentes de educación superior amplíen su pensamiento con seriedad y responsabilidad por mantener las raíces culturales, los estudiantes serán capaces de competir a nivel global en conocimientos, pero sin dejarse transculturizar con espejos que empañen su identidad, costumbres, tradiciones y el idioma. Serán profesionistas con “*armadura cultural*” que les permita interrelacionar en un contexto global, defendiendo sus raíces, no sustituyéndolas por las de otros países.

Referencias

- Aguado, m. (1991). la educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. *lecturas de pedagogía diferencial*, 89-104.
- Aguado, t., gil, j., & mata, p. (2005). *educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. madrid: mec.
- Amezcuca, j., & sánchez, g. (2015). *pueblos indígenas de México en el siglo xxi. p'urhépecha* (vol. iii). México: cdi comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas.
- Aparicio, j., & delgado, m. (2016). *academia.edu*. obtenido de academia.edu: <https://bit.ly/2GpESSy>, s. (2011). lengua y desarrollo de la identidad cultural en el proceso de integración latinoamericana. en j. aparicio, *interculturalidad, educación y plurilingüismo en América Latina* (págs. 103-119). madrid: pirámide.
- garcía segura, s. (enero-marzo de 2004). de la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. la comunidad p'urhépecha. *revista mexicana de investigación educativa [en línea]*, 9(20), 61-81.
- guerra, e., & meza, m. (2014). la sociointerculturalidad, propuesta metodológica para el análisis de la diversidad cultural. el caso de la universidad autónoma indígena de México. en c. pech, & m. rizo, *interculturalidad: miradas críticas*: (págs. 33-52). barcelona: institut de la comunicació, universitat autònoma de barcelona.
- Hidalgo, i. (25 de septiembre de 2009). *aulaintercultural.org*. obtenido de aula intercultural.org: <https://bit.ly/36glxhM>
- tecnológico nacional de México. (31 de diciembre de 2018). *sep tecnológico nacional de México*. obtenido de sep tecnológico nacional de México:



<https://sne.tecnm.mx/public/files/resumen/michoacan.pdf>

Tejerina, v. (2011). diversidad cultural, educación intercultural y currículo. en j. aparicio, *interculturalidad, educación y plurilingüismo en américa latina* (págs. 67-85). madrid: pirámide.

Tuts, m. (2007). las lenguas como elemntos de cohesión social. del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *revista de educación* 343, 35-54.



Núcleo universitário de educação popular na amazônia brasileira: Perspectiva decolonial e prospectiva intercultural

Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira
Waldma Maíra Menezes de Oliveira
Henrique de Moraes Junior

Resumo

Diante da problemática: como um núcleo universitário de educação popular, a partir de seu pensamento decolonial, tem desenvolvido intervenções interculturais para a equidade, justiça e emancipação da sociedade amazônica no estado do Pará? Foi traçado o objetivo de analisar a presença do pensamento decolonial e intercultural na práxis educacional do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA). Quanto à metodologia, é pesquisa de abordagem qualitativa (FLICK, 2009), por trabalhar com dados que não são quantificados; se caracteriza como pesquisa documental e bibliográfica; tem como lócus o NEP, situado na Universidade do estado do Pará (UEPA), núcleo que desenvolve ações de educação popular com crianças, adolescentes, adultos e idosos desde 1995, em diferentes espaços. Quanto aos procedimentos de pesquisa, são utilizados como instrumento de coleta de dados o levantamento documental e bibliográfico, por ter como fonte relatórios e publicações das ações pedagógicas do Núcleo; já o instrumento de análise dos dados é Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Tendo como foco do estudo o trabalho de filosofia com crianças, na perspectiva da educação popular freireana, realizado pelo Núcleo em escola pública, os resultados apontam que a pedagogia decolonial e intercultural crítica (WALSH, 2013) estão presentes na práxis do núcleo universitário investigado, pelo fato de estar fundamentado em problematizações da colonialidade do poder, do saber e do ser, bem como promover ações de construção de saberes e identidades críticas e híbridas. Conclui-se que o núcleo investigado apresenta alternativas de produção do conhecimento e de sujeitos críticos.

Palavras-chave

Decolonialidade. Educação popular. Grupo universitário. Interculturalidade crítica. NEP.

Introdução

Belém, Amazônia, Amazônias, amazônida e amazônidas, esses são o *lócus* e os sujeitos desta pesquisa, um *lócus* que não é único, mas diverso e multiforme, sujeitos que não são homogêneos, mas ribeirinhos, citadinos, quilombolas, indígenas,



assentados e com diversas outras características que os constituem. É a partir deste lugar, por meio e com esses sujeitos que o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA) tem desenvolvido críticas ao pensamento colonial a promover pedagogias decoloniais e interculturais.

O NEP é um grupo de pesquisa, ensino e extensão, que foi fundado em 1995 como PROALTO (Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos: processo social para libertação) por estudantes, principalmente, do curso de pedagogia.

Oliveira (2001) aponta que este núcleo desde o seu momento fundacional constrói e busca construir sua *práxis* pedagógica embasada no pensamento e na experiência de Paulo Freire, direcionada à realidade amazônica de riqueza cultural e epistemológica, porém, de pobreza social. Logo, o percebemos como um núcleo atento a sua realidade e aos processos de opressões e colonialidades do ser, do saber e do poder, todavia, constantemente atento à processos de libertação, como observamos no seu projeto de criação:

O compromisso político-pedagógico com a alfabetização da classe trabalhadora numa dimensão libertadora, através do estabelecimento de uma leitura e compreensão da vida e do mundo, permitindo ao educando refletir sobre a sua própria realidade, e desenvolver sobretudo o hábito de pensar, partindo do conceito de senso comum, para chegar a uma compreensão mais rigorosa da realidade. (Projeto de criação do PROALTO, 1995, p. 2)

Atualmente, além do núcleo ser compreendido como espaço de ensino, pesquisa e extensão, seus relatórios e livros escritos pelos educadores que o constituem o compreendem como um *lócus* de formação humanizadora permanente.

A pesquisa de Silva e Castro (2009, p. 35) desenvolve uma análise do caráter formativo do NEP, a partir de suas vivências e de entrevistas com quatro educadores do núcleo. A defender a proposta do NEP como *lócus* de formação permanente a partir da compreensão do mesmo como lugar de ensinar e de aprender: “entende que é imprescindível um trabalho de formação para os educadores, considerando, as especificidades dos sujeitos com quem vão trabalhar”.

Que são sujeitos da educação popular, sujeitos outros, “Sujeitos que têm uma trajetória marcada pela exclusão, que é de todos os tipos: social, educacional, racial, de gênero, de idade, de incapacidade etc.” (Silva & Castro, 2009, p. 43). Assim, tanto educandos, educadores quanto os temas de formações do núcleo são considerados e vivenciados de forma contextualizada, crítica e libertadora.



No dia-a-dia do núcleo são desenvolvidas pesquisas sobre Paulo Freire, sobre Educação Popular na América Latina, sobre Educação de Jovens e Adultos, entre outras; além de projetos de ensino a crianças, adolescente, jovens, adultos e idosos, os quais também são sujeitos das atividades de extensão. Essas extensões são desenvolvidas com temáticas específicas, a existir grupo sobre sexualidade, sobre educação especial, sobre educação hospitalar e, entre outras temáticas, sobre filosofia com crianças, que é onde se encontra a ênfase desta pesquisa.

O grupo universitário, pertencente ao NEP que trabalha de maneira específica a filosofia com crianças é o Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia (GETEFF), este grupo existe no NEP desde o ano de 2007, a desenvolver atividades es escolas públicas e centros comunitários.

A metodologia de trabalho do núcleo e do GETEFF prioriza a dialogicidade entre sujeitos, com diálogo intercultural, pedagogias decolonias e a criticidade à colonialidade dos saberes das crianças, à colonialidade dos afetos, dos corpos e do sistema de ensino.

Tendo isso em vista, o objetivo desta discussão é: analisar a presença do pensamento decolonial e intercultural na práxis educacional do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA).

Fundamentação do problema

Em tempos de cortes de verbas direcionadas à universidade pública, à pesquisa, ao ensino e à extensão; de tentativa de expurgo do pensamento crítico de Paulo Freire; de descaso com os oprimidos e de novas formas de colonialidades dos seres enfrentada no Brasil cabe ser levantada a questão de investigação da presente pesquisa: como um núcleo universitário de educação popular, a partir de seu pensamento decolonial, tem desenvolvido intervenções interculturais para a equidade, justiça e emancipação da sociedade amazônica no estado do Pará?

Metodologia

A fim atender a essa problemática de pesquisa e de gerar novas problemáticas esta investigação é de abordagem qualitativa (Flick, 2009), por trabalhar com dados que não são quantificados e por direcionar maior atenção ao processo do que a um produto final.

Além disso, se caracteriza como pesquisa documental e bibliográfica; pois suas fontes básicas são: o documento de criação do PROALTO, o documento de criação do NEP e



relatórios presentes nos 5 (cinco) cadernos de atividades pedagógicas em educação popular produzidos pelo núcleo.

Já o instrumento de análise dos dados é Análise de Conteúdo de Bardin (2011), por meio da categorização proposta por essa análise pudemos elencar categorias temáticas e analíticas, que emergiram das discussões teóricas e das fontes da pesquisa.

Resultados e discussões

Neste momento da discussão damos ênfase a crítica ao pensamento colonial, vivenciada pelo NEP; tal como damos ênfase às pedagogias decoloniais e interculturais produzidas e vivenciadas pelo núcleo. A pedagogia decolonial é apontada como uma perspectiva presente no grupo, pois pode ser percebida nas discussões e ações do NEP como um horizonte transformador das mentes, dos corpos e dos saberes dos seres que constituem o mesmo. A pedagogia intercultural é vista como prospectiva nesta discussão por ser compreendida como a possibilidade de construção de presente e futuro de respeito e aprendizado com o Outro.

Cabe destacar que compreendemos que colonialismo vivenciado nas zonas coloniais inaugura a colonialidade dos saberes, da linguagem, da memória e do imaginário de todos os sujeitos Outros, vistos como resto do mundo eurocêntrico ocidental, o qual também estabelece hierarquias entre as culturas e nega qualquer simultaneidade. Assim, a colonialidade é uma outra face da modernidade. Para Lander (2005, p. 10) a colonialidade:

É uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. [...] Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma “normal” do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas tradicionais, pré-modernas.

Nesta não aceitação de existência simultânea percebemos as linhas abissais de Santos (2010). Ainda de acordo com Lander (2005) o colonialismo pressupõe que há um modelo “normal/natural” de ser, de viver e de saber, enquanto todos os outros são anormais e inferiores.



De acordo com as produções do NEP sobre o trabalho desenvolvido no núcleo a respeito de filosofia com crianças podemos observar severas críticas ao pensamento colonial traçadas nas reflexões e ações no mesmo.

Ao trabalhar a antropologia filosófica com as crianças, além de discuti-la nas pesquisas e formações, o GETEFF/NEP/UEPA ao questionar “Quem sou eu no mundo? Quem sou eu, ser humano? Quem sou eu, quem é o outro?” (Oliveira & Amador, 2011, p. 73) desenvolve críticas à **colonialidade do ser** juntamente com as crianças, refletindo sobre vivências de desumanização vivenciadas por elas e experiências de negação e discriminação do ser, do corpo e da linguagem desses sujeitos.

Ademais, a concepção desse trabalho de filosofia com crianças se caracteriza como uma crítica à colonialidade do ser criança, pois não as percebe como um vir a ser, como “pré-sujeitos”, mas parte do pressuposto de que são sujeitos completos, dotados de potencial crítico, de afetos e de conhecimentos ainda enquanto crianças, “levamos em consideração que as crianças podem filosofar, podem pensar, podem problematizar, analisar e duvidar” (Silva; et al. 2015, p. 174). Matos e Oliveira (2015, p. 141) corroboram ao afirmarem que o trabalho do GETEFF/NEP/UEPA:

Parte da realidade social dos educandos, fomentando um ensino que se diferencie da prática tradicional e, a filosofia como fundamento do trabalho, pressupõe um aprendizado que deve começar desde a infância onde se inicia a fase das perguntas e da curiosidade.

No GETEFF/NEP/UEPA atrelada à crítica a colonialidade do ser está a crítica a colonialidade do saber, principalmente nos debates entre educadores e com educandos sobre a teoria do conhecimento, ao indagarem “O que significa conhecer? O que conhecemos como conhecemos? Para que conhecemos?” (Oliveira & Amador, 2011, p. 73).

Diante da compreensão da **colonialidade do saber** (Castro-Goméz, 2005) como a Europa se auto afirmando como centro da produção de conhecimento, são os impactos da estruturas coloniais no campo epistemológico do saber, que são visíveis na educação quando o saber é compreendido como algo “pertencente” exclusivamente a adultos, sendo esses adultos com formação em nível superior, principalmente homens e brancos.

Nestes debates os educandos, amazônidas, crianças, negras e negros, sempre iniciam conjecturando que o saber popular não é um saber válido ou afirmando que elas não possuem saber, que o professor, visto como autoridade, sabe mais do que eles e que eles precisam apenas receber esses conhecimentos, todavia, no decorrer dos encontros



essas crianças se assumem como também produtores e detentores de saberes, nos decorrer dos 12 (doze) anos do GETEFF esses educandos já produziram peças teatrais, livros, canções, entre outras produções.

Além disso, a crítica a **colonialidade do poder** se faz presente na práxis desse grupo universitário quando são delineadas discussões sobre ética, como “por que agimos de determinada forma perante os outros seres?” e sobre estética como “por que consideramos pessoas boas ou más, belas ou feias?” as respostas surgem com críticas ferrenhas ou com relatos de dores frente ao sistema de beleza, de raça e de comportamento impostos pela colonialidade do poder.

A colonialidade do poder é um conceito trabalhado por Quijano (1989) e age por meio do controle da economia, da autoridade, da natureza e seus recursos, do gênero e da sexualidade, do conhecimento e da própria subjetividade, principalmente sobre a conjunção entre raça e trabalho no capitalismo, fundamentada em um sistema de classificação social

Salientamos que a crítica a colonialidade do poder no GETEFF/NEP/UEPA se fazem presentes principalmente por meio do diálogo proposto por Freire (1986), da pedagogia da pergunta e da problematização de padrões impostos se distanciando da “Pedagogia da resposta [que] é uma pedagogia da adaptação e não da criatividade” (Freire, 1986, p. 51).

Além de críticas às diversas colonialidades consideramos importante destacar o que compreendemos por pedagogias decoloniais e pedagogias interculturais, além de expor como são desenvolvidas por esse grupo universitário.

Palermo (2014) ao discorrer sobre o campo da **pedagogia decolonial** afirma que os sujeitos que a constituem são sujeitos com subjetividades e experiências outras, com uma pluralidade de competências e formas de ser e viver. Em suas palavras, o fazer pedagógico se dá:

con distintos sujetos portadores de memórias diversas, con experiencias vitales y dentro del sistemas de producción heterogéneos. Ese es el espacio en el que se concretó y concreta nuestro ‘trabajo de campo’, a diferencia del antropólogos, etnólogos, y sociólogos. Queremos decir: nuestra práctica- que intenta perseguir metas decoloniales y, em consecuencia, políticas y éticas- no se realiza com comunidades indígenas, ni de afrodescendientes con claro perfil político, sino en el aula, com grupos estudiantiles [...] caracterizados por la heterogeneidad de sus procedencias e competencias (Palermo, 2014, p. 63).



Essa prática pedagógica com sujeitos diversos também caracteriza o GETEFF/NEP/UEPA que tem como pressuposto norteador a “compreensão de que um trabalho pedagógico de Filosofia *com* crianças precisa ter como ponto de partida o interesse, a realidade e o contexto dos/as educandos/as” (Oliveira & Amador, 2011, p. 73), logo, não é uma proposta vertical de educação, baseada em princípios eurocêntricos externos a realidade dos sujeitos.

Os conteúdos nas práticas educativas, em perspectiva decolonial, devem levar em consideração o conhecimento dos sujeitos, logo, a prática pedagógica deve pensar no que fazer, com quem fazer e para que fazer. Assim, “requerem ser considerados sujeitos de su propio decir, es que se inicia este diálogo de muchas voces en procura de dar lugar a generacion de uma mirada personalizada que se proyecte criticamente hacia la sociedad de pertenencia” (Palermo, 2014, p. 110).

Os conteúdos trabalhados no GETEFF/NEP/UEPA estão em temas geradores que emergem das suas realidades e projetam críticas a diversas áreas da sociedade:

O trabalho filosófico com crianças vem para enfatizar que todos podem pensar, podem se relacionar e buscar novas alternativas, e que a reciprocidade e o diálogo são essenciais para que se compreenda e respeite a realidade dos Outros (Silva, et al. 2015, p. 190).

No que tange a **pedagogia intercultural**, partimos da compreensão de que a interculturalidade não é uma teoria, mas sim um projeto de transformação da realidade. Consideramos que essa transformação deve abarcar todos os aspectos da realidade e ir de encontro a todas as formas de exclusão e de colonialidade. Esse projeto pode se desenvolver por meio da educação em diversas esferas sociais, na família, na comunidade, nas escolas etc.

As autoras Santiago, *et al* (2013, p. 27), endossam essa aposta do projeto intercultural criando práticas educativas interculturais que desconstruam opressões e construam relações mútuas entre as diferenças a partir do contexto real dos educandos, para as autoras:

Como projeto político e social, a interculturalidade crítica exige uma pedagogia que afirme a diferença em seus aspectos histórico-político-sociais e de poder. No que se refere à construção de práticas educativas orientadas por uma perspectiva intercultural, o trabalho requer que seja oferecido aos estudantes múltiplas situações que permitam compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas que possibilitem a



reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades. O diálogo entre culturas viabiliza a integração entre diferentes tipos de saberes e práticas que outros grupos humanos produzem, criam e recriam nas suas experiências históricas.

Tendo isso em vista é possível perceber a distância da educação intercultural de gabinetes fechados e a sua proximidade com as ruas, com as feiras, com os hospitais, com os intervalos das escolas, cotidianos de diversidades de modos de ser, de viver, de saber, de falar e de sentir.

A proposta do trabalho filosófico com crianças, que tem como linha direcional a pedagogia freireana, traz no seu projeto o estímulo constante à reciprocidade e a consideração ao contexto da realidade dos educandos e dos educadores como forma de tecer um elo, no qual ambos possam se compreender mutuamente (Matos, 2015, p.144).

Assim, não buscamos apenas trocas de saberes, mas vivenciamos construções coletivas a partir de diálogos interculturais, nos quais a reciprocidade revela todos os sujeitos como capazes de criar conhecimentos, experiência e histórias, logo, capazes de intervir na realidade. Para Walsh (2009, p. 183):

El sistema educativo es, sin duda, una de las instituciones sociales más importantes para construir la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana e instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad sino de su crecimiento, transformación y liberación, y del reconocimiento de todas sus potencialidades civilizatório-humanas.

Diante disso a educação intercultural implode o caráter padronizador da educação oficial e é direcionada às diversas manifestações de existência. Para Oliveira (2015, p. 70) a educação intercultural é uma resistência e um enfrentamento contra a opressão e em favor da vida:

Educação alicerçada a um projeto ético e político, porque se reveste em uma luta contra a exclusão social e afirmação da vida humana, ou seja, pela humanização de homens e mulheres. Luta pela equidade social, pela justiça social, para que todos (as) tenham o direito à educação e a exercerem sua cidadania, ampliando as possibilidades de vida e de liberdade humanas.

Considerações finais

A realidade da Amazônia paraense é, nesta pesquisa, mais do que seu *lócus*, mas representa seus diversos sujeitos e que são colaboradores/construtores do NEP/UEPA. Este grupo universitário por ser um grupo de educação popular parte do contexto dos sujeitos para desenvolver juntamente com eles projetos de ensino, pesquisa e extensão,



os quais ocorrem na universidade, em hospitais, casas de acolhimento, ilhas e escolas, direcionados a crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

O NEP/UEPA, às vésperas de seus 25 (vinte e cinco) anos de existência é apontado nas pesquisas analisadas como um núcleo formador integral e permanente de humanização e criticidade, tanto dos educandos quanto dos educadores que relatam o NEP foi onde perceberam o que realmente era a universidade e seu papel na comunidade paraense. Quanto a esse papel, salientamos que este grupo universitário realizou e continua a realizar diversos trabalhos por todo o estado do Pará.

Dentre os projetos do NEP/UEPA na presente investigação demos destaque ao GETEFF devido este ser uma parte do grupo universitário que vivencia com ênfase críticas a todo tipo de colonialidade e desenvolve constantemente pedagogias decoloniais e interculturais com crianças, as quais ensinam que existem diversas formas de ser, de saber, de sentir e de viver.

A partir da realidade do GETEFF/NEP/UEPA e de uma pesquisa qualitativa, pudemos problematizar: como um núcleo universitário de educação popular, a partir de seu pensamento decolonial, tem desenvolvido intervenções interculturais para a equidade, justiça e emancipação da sociedade amazônica no estado do Pará? E analisar a presença do pensamento decolonial e intercultural na *práxis* educacional do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA), objetivo deste trabalho.

Concluimos que a presença do pensamento decolonial e intercultural é notória por meio das críticas tecidas às colonialidade e pelas propostas decoloniais e de diálogos interculturais que não hierarquizam seres, saberes e poderes.

A colonialidade do ser é problematizada ao serem desenvolvidas reflexões, produções de textos e participação em jogos sobre o que é o EU e sobre o OUTRO. Crianças e universitários tecem críticas e fazem relatos de experiências de discriminação, de negação. Além disso, fazem proposições que afirmam suas existências como crianças, detentores de saberes, meninas, negros e negras.

A crítica à colonialidade do saber ganha espaço especial nas pesquisas e atividades do grupo e das crianças, pois se dão por meio de outras lógicas e a considerar diversas construções de racionalidade e de sujeitos produtores de conhecimentos.

Além disso, o grupo universitário juntamente com as crianças, por meio de discussões sobre ética e estética, tecem potentes críticas à colonialidade do poder, ao questionarem padrões impostos de beleza, de virtude e de ações impostos.



Em suma, o grupo universitário investigado e, principalmente, seu eixo de atuação de filosofia com crianças possuem perspectivas, utopias e realizações decoloniais e interculturais que revelam que a universidade amazônica latino-americana possui potencial transformador desde as bases, desde as crianças, desde as comunidades e desde os povos em processos de opressão e negação.

Referências bibliográficas

- Bardin, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Castro-Gómez, Santiago (2005). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Flick, Uwe (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, Paulo; Shor, Ira (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lander, Edgardo (2005). Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Matos, Lyandra Lareza da Silva (2015). *Educadores populares freireanos: um olhar para a prática pedagógica*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém.
- Oliveira, Ivanilde Apoluceno (2016). *Epistemologia e Educação*. Petrópolis –RJ: Vozes.
- Oliveira, Ivanilde (2001). A experiência educativa popular Freireana do PROALTO. In: FREIRE, Ana Maria. *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP.
- Oliveira, Ivanilde. A experiência educativa popular freireana do PROALTO (2001). In: FREIRE, Ana Maria (Org.). *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP.
- Oliveira, Ivanilde (2015). *Paulo Freire: gênese da Interculturalidade no Brasil*. Curitiba: Vozes.
- Oliveira, Ivanilde; AMADOR, Afonso.
- Palermo, Zulma (Org.) (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Santiago, Mylene; et al (2013). *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Santos, Boaventura (2010). *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. 3ed. São Paulo: Cortez.



Silva, Maria de Jesus; CASTRO, Sílvia. Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP: lócus de formação permanente (2009). In. OLIVEIRA, Ivanilde (org.). *Caderno de Atividade Pedagógicas de Educação Popular*. Belém: EDUEPA.

Silva, Maria. Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP: lócus de formação permanente. In. OLIVEIRA, Ivanilde (org.) (2009). *Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: relatos de pesquisa e experiências de Grupos de Estudos e Trabalhos*. Belém: EDUEPA.

Walsh, Catherine (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: lutchas (de)coloniais de nuestra época*. Qutio: Abya Yala.



¿Es posible el diálogo intercultural en la Ciencia? Reflexiones sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Intercultural

Bilingüe

Tatiana Edith Vergara
María Amalia Ibáñez Caselli

Resumen

Uno de los desafíos que presenta la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es hacer posible la articulación entre los saberes y conocimientos indígenas y la ciencia occidental. Esto implica, por un lado, reconocer que los pueblos indígenas han desarrollado y tienen ciencia y, por ende, colocarla en un mismo nivel que la ciencia occidental; y, por otro, encontrar las estrategias pedagógicas que permitan construir un diálogo intercultural entre éstas. El objetivo de la siguiente ponencia es problematizar la relación interculturalidad, ciencia y pueblos indígenas y presentar una propuesta para la enseñanza de las ciencias naturales en la EIB. Nuestro trabajo se sitúa en un instituto de formación de maestros indígenas de la provincia del Chaco, Argentina, en el cual venimos aplicando diversas herramientas metodológicas, principalmente de carácter cualitativas, para llevar adelante nuestros proyectos. Algunos de los resultados preliminares obtenidos, nos hablan de la necesidad de generar contenidos y/o propuestas indígenas específicas sobre la concepción de la naturaleza y temas afines para articularlos con contenidos escolares establecidos por el Curriculum oficial.

Palabra clave

Interculturalidad, Conocimientos Indígenas, Ciencias Naturales, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Superior.

Introducción

En la siguiente ponencia¹ desarrollaremos una temática poco tratada en las aulas de ciencias, pero de suma importancia para el mundo globalizado de hoy como lo es la enseñanza de las ciencias (naturales) y la diversidad cultural. Una cuestión que nos interpela desde hace tiempo es discutir la posibilidad de pensar en otras formas de hacer ciencia que no se reduzcan sólo a la ciencia occidental/convencional y la generación de nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias en contextos multiculturales, principalmente, pueblos indígenas.

Por ello, este trabajo intentará tensionar la relación entre interculturalidad, ciencia y pueblos indígenas (cosmovisión indígena) tomando como eje problematizador el



concepto de interculturalidad. Por otro lado, mencionaremos brevemente las posturas sobre diversidad cultural y enseñanza de las ciencias y, seguidamente, describiremos parte de la propuesta didáctica que está realizándose actualmente para, luego finalizar con algunas reflexiones.

Sobre interculturalidad-ciencia-pueblos indígenas

Desde el campo de la lingüística sabemos que las palabras que empleamos están cargadas de sentido/significado en función de sus contextos de uso. Hablar de interculturalidad e intentar aproximar posibles formas de definirla conlleva a problematizar sus contextos de uso².

Siguiendo las reflexiones hechas por Xavier Albó (1999) pareciera que podemos hablar de alguna forma de interculturalidad dondequiera que ocurra cualquier relación entre dos culturas. Bajo esta circunstancia, se hace necesario diferenciar la interculturalidad como situación de hecho o concepto descriptivo, de la interculturalidad como principio normativo (Fuller 2002; Tubino 2002). En relación al primer caso, lo que se está expresando es el dato concreto de que en la mayoría de las Naciones-Estado coexisten culturas diferentes. Las relaciones entre estas culturas pueden ser diversas, sin conflictos aparentes o puede haber discriminación y rechazo explícitos. En este sentido, definimos el contacto interétnico como todas aquellas situaciones donde se dan relaciones entre individuos o grupos de diversas procedencias (Cardoso de Oliveira 1992:19, citado en Ibáñez Caselli, 2008:46-48). Esta es la idea que guía a Mato (2009:32) al mencionar que la interculturalidad puede englobar aquellas relaciones que suceden “entre agentes sociales que se perciben (o son percibidos) como ‘culturalmente’ diferentes respecto de cualquier tipo de factor de referencia (no sólo étnicos) que para el caso resulte suficientemente significativo, sea que estas relaciones resulten de colaboración, de conflicto o incluso de confrontación”. Es decir, no siempre al hablar de interculturalidad nos referimos a vínculos “amigables”, reconocemos que dentro de estas relaciones los conflictos pueden estar a la orden del día. De todas maneras, el sentido último de la interculturalidad es tensionar estas relaciones y apelar a lazos simétricos que disminuyan los vínculos de poder y opresión y favorecer así el diálogo equitativo para construir puntos en común más allá de las diferencias. En este sentido, para el segundo de los casos, el aspecto normativo del concepto de interculturalidad, va más allá. En él está implícito una propuesta ético-política que busca “perfeccionar el concepto de ciudadanía con el fin de añadir a los derechos ya consagrados de libertad e igualdad ante la ley, el del reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos, culturas y grupos étnicos que conviven dentro de las fronteras



de las naciones-Estado” (Fuller 2002:10, citado en Ibáñez Caselli, 2008:47). En otras palabras, lo intercultural abarca algo más que una simple relación entre individuos o grupos diferentes. El reconocimiento de lo diverso está acompañado por una actitud de mutuo entendimiento e intercambio, que estimula y propicia al enriquecimiento cultural de las partes (Ibáñez Caselli, 2008:47). En relación a esto, la propuesta intercultural busca generar espacios de liberación y acuerdo en el que no existan “minorías” excluidas de representación, opinión y capacidad de decisión en los ámbitos de administración del poder; supone el *diálogo intercultural* que busca colocarse en el lugar del otro, entenderlo desde su visión de mundo y su jerarquía de valoraciones y, especialmente, aceptar que los diferentes grupos y culturas están interrelacionados, se influyen mutuamente y pueden incluso compartir un proyecto conjunto (Fuller 2002:11 citado en Ibáñez Caselli, 2008:47).

¿Qué sucede cuando en este encuentro se ponen en juego conocimientos tales como el conocimiento científico (CC) y los conocimientos y saberes indígenas (CSI)? Bajo la perspectiva intercultural, es necesario problematizar estos conocimientos en relación a la superioridad con la que se presenta uno de ellos: el CC. Sin dudas que es notoria su superioridad frente a otros tipos de conocimientos al punto de imponerse como verdad absoluta y única forma de pensar, ver y actuar en el mundo. ¿Por qué sucede esto? En primer lugar, se plantean dos frentes para analizar y responder esta pregunta: por un lado, la situación de los pueblos indígenas (estamos hablando de CSI) y, por otro lado, la “ciencia” como expresión característica y emblemática de la cultura occidental o de la “occidentalización” (Carrillo, 2002).

Cuando hablamos de los pueblos indígenas es necesario remitirnos a la historia para comprender su presente³. El año 1492 ha sido clave para estos pueblos ya que es aquí donde inicia un período de violencia y persecución sistemática hacia los pueblos que habitaban (y habitan) el territorio americano hasta la actualidad. Bajo el supuesto de los colonizadores de que estos habitantes no eran seres humanos por no presentar las características y costumbres occidentales, la discriminación y el racismo hacia estas comunidades resultan imperativos en el ideario colectivo, al punto de ser el justificativo de cualquier atropello y acto violento que pudieran sufrir los pueblos indígenas. Tal es así que la colonización europea impone sus costumbres, sus formas de pensar y producir conocimientos, su forma de hacer política y administrar su economía, dado que entienden que esas son las modalidades verdaderas de ser y estar en el mundo. Como menciona Palermo (2010), la colonialidad se instaura a pesar de las independencias que luego se producen en la conformación de los Estados americanos que hoy



conocemos. La idea de eliminación de la población indígena por considerarla un obstáculo hacia el desarrollo y progreso de los Estados, permanece latente.

La situación de la ciencia no es ajena a la colonialidad europea. Es muy común que se interprete a “la ciencia” (en su carácter de generadora de conocimientos) como poseedora de verdades universales en detrimento de otras formas de producción de conocimientos y saberes de carácter local y/o particular (Mato, 2009). De hecho, a la cultura occidental se le atribuye la generación y posesión de estos saberes aparentemente universales. Pero como consecuencia de la globalización, se visibilizan diversos contextos y actores sociales que dan lugar a una multiplicidad de saberes y conocimientos, resultando necesario y urgente tensionar esta supuesta “superioridad” de la ciencia (Mato, op. cit.). Santos (2010, 2013) menciona que a partir de la revolución científica del siglo XVI, suscitada fuertemente en el continente europeo, comienza a reforzarse la supremacía de la ciencia por sobre otras formas de producción de conocimientos. Por su parte, Nieto (2009) deja entrever que la conquista ibérica de América puede ser un punto referencial del desarrollo de la ciencia moderna ya que allí se pusieron en juego, entre otros aspectos, una batería de conocimientos, prácticas, tecnologías, información que permitieron “la consolidación de la ciencia moderna y de Europa, como centro y motor de la historia mundial” (Nieto, 2009, pp.32). En consecuencia, la violencia epistémica (Palermo, 2010), el epistemicidio (Santos, 2010) encuentran su razón de ser como prácticas genocidas silenciosas perpetuadas por el colonialismo europeo cuyo origen se remonta en la conquista de América.

Como se puede observar, no podemos problematizar esta relación entre CC y CSI sin tener en cuenta que los siguientes hechos guardan estrecha relación entre sí: por un lado, aquel suceso ocurrido a fines del siglo XV que genera la expansión del Imperio Europeo, quién además ve la manera de dominar a otras culturas; por otro lado, el desarrollo de la ciencia moderna frente a paradigmas científicos que ya no podían explicar los acontecimientos de aquel entonces, y por último, la exclusión de los pueblos indígenas y todo su repertorio cultural siendo, paradójicamente, sus conocimientos y saberes sobre la naturaleza empleados como base de los nuevos desarrollos científicos pero sin ser reconocidos y valorados como tales (Nieto, 2009)

Didáctica de las ciencias y diversidad cultural

Frente al debate sobre la didáctica de las ciencias, diversidad cultural y sobre la incorporación de conocimientos otros, como los ancestrales, en el curriculum de las ciencias, se presentan las siguientes posturas (Molina, Martínez y Mosquera, 2009;



Molina, 2014): a- los universalistas, quienes sostienen la universalidad del conocimiento científico y la imposibilidad de tratarla en términos multiculturales; b- los multiculturalistas, los cuales proponen la incorporación de los TEK (Traditional, Ecological, Knowledge) en los diseños curriculares sobre la ciencia y advierten las políticas de exclusión que asumen las posturas más universalistas; c- los pluralistas epistemológicos, que cuestionan el excesivo cientificismo vigente en las sociedades como la demarcación de otros tipos de conocimientos en pos de exaltar al conocimiento científico y valorar otras formas de producir conocimientos.

Nuestra propuesta

Nuestro trabajo se sitúa en un Instituto de Educación Superior de la provincia del Chaco (Argentina), en el cual se forman docentes indígenas tanto para el nivel inicial como para el primario. A esta institución asisten estudiantes que provienen de los pueblos Qom, Wichí y Moqoit. El punto de interés radica en la asignatura denominada “ciencias naturales” la cual se ubica en el segundo año de la carrera de Profesorado en Educación Intercultural Bilingüe Nivel Primario. La misma es dictada por un docente no indígena, profesor en biología. Como producto de un estudio de investigación desarrollado entre 2015-2017 (Vergara, 2017) en este espacio curricular, hemos observado algunas cuestiones que hasta el día de hoy permanecen vigentes y que creemos de vital importancia abordarlas. Uno de estos aspectos, y el más importante, es cómo abordar este espacio de “ciencias naturales” en una modalidad EIB: ¿enfocar la mirada desde una sola perspectiva (postura universalista-científica) o a partir de un repertorio más amplio, por ejemplo, permitiendo la introducción de la perspectiva indígena sobre la “naturaleza” (pluralismo epistemológico)? Frente a este dilema, sostenemos que un posible abordaje puede generarse a partir del pluralismo epistemológico. En este sentido, se podría pensar, desde una mirada descolonizadora: partir de la perspectiva indígena sobre la relación armoniosa y holística entre seres humanos, naturaleza, cosmos, espiritualidad y bienestar y lógicamente la introducción de los contenidos curriculares de las ciencias naturales. En este último punto, si hablamos de “ciencias naturales”, nos referimos al supuesto de que la ciencia, como productora de conocimientos, no puede remitirse sólo a lo que entendemos como “ciencia occidental”, sino más bien, planteamos la posibilidad de la existencia de otras formas de hacer ciencia. Tal como lo menciona Kawagley (1998, citado en Castaño Cuellar, 2014, p. 133): «Nosotros sostenemos que no existe un solo origen para la ciencia, que la ciencia tiene una pluralidad de orígenes y una pluralidad de prácticas».



En numerosas ocasiones el docente a cargo de la asignatura nos manifestó sus inquietudes y dificultades para abordar la cosmovisión indígena como así también la preparación de una “feria de ciencias”, realizada todos los años antes de finalizar el ciclo lectivo. Observamos que estas serían dos oportunidades para poder llevar adelante nuestro proyecto. Si bien la puesta en marcha de esta propuesta didáctica comienza a desarrollarse aproximadamente en el año 2017, no fue sino hasta el año 2019, y después de una serie de modificaciones y transformaciones de la propuesta original, que fue posible concretarla de forma continuada.

Tal es así que se presentó a la Institución la posibilidad de ofrecer un taller “Entramado de saberes interculturales” cuyo principal objetivo sería la incorporación de conocimientos, saberes y sentires indígenas en la asignatura de ciencias naturales, cuyo producto final sería la presentación de una feria de saberes ancestrales desarrollada por los estudiantes. El taller se desarrollaría en la carga horaria de la asignatura propiamente dicha.

Básicamente nuestra propuesta tiene como uno de los pilares teóricos el método inductivo intercultural (MII) de Bertely y Gasché (Bertely, 2009; Gashé 2010, 2013) quienes con esta propuesta teórico-metodológica proponen rescatar las actividades socio-comunitarias que desarrollan las comunidades indígenas para luego volcarlas en calendarios socioecológicos a fin de mejorar la interpretación de la cosmovisión indígena y, posteriormente, articular estos conocimientos con saberes científicos. El MII busca que docentes y estudiantes se involucren en actividades/prácticas cotidianas de las comunidades indígenas, las cuales son consideradas, por este método, como fuente de elaboración de contenidos y fortalecimientos de los CSI (Da Silva, 2012). En nuestro caso, hemos generado y adaptado una intervención didáctica que permita el trabajo con situaciones cotidianas a partir de los CSI y, por otro lado, si bien el calendario socioecológico puede ser una alternativa de presentación de los conocimientos producidos y una forma de organizar una asignatura, sostenemos que podemos lograr otras producciones, dado que debemos adaptarnos al contexto particular en el cual trabajamos.

En la figura 1 observamos el enfoque con el que tradicionalmente se enseñan las ciencias naturales en este Instituto (al menos desde la perspectiva de los contenidos) y en la figura 2 contraponemos la propuesta de enfoque que se desarrolló en el taller. Tal como podemos observar en la primera imagen, el enfoque tradicional enfatiza los contenidos referidos a la ciencia occidental los cuales son organizados en bloques (3

bloques en total) y cada uno de ellos con diferentes ejes temáticos (Eje 1 Las Ciencias Naturales, Eje 2 Seres Vivos, Eje 3 Organismos vegetales, Eje 4 Organismos animales, Eje 5 El organismo Humano pertenecientes al Bloque I; Eje 6 El Universo, Eje 7 La Tierra relativos al Bloque II y por el último el Bloque 3 con el Eje 8 Estructura de la materia, Eje 9 Fenómenos físicos y químicos). La fuente de conocimiento es la metodología científica y el objeto de estudio es la naturaleza. La cosmovisión indígena se incluye como ejemplo al finalizar los ejes temáticos, pero no siempre son desarrollados en clases por diversos factores (Vergara, 2017).

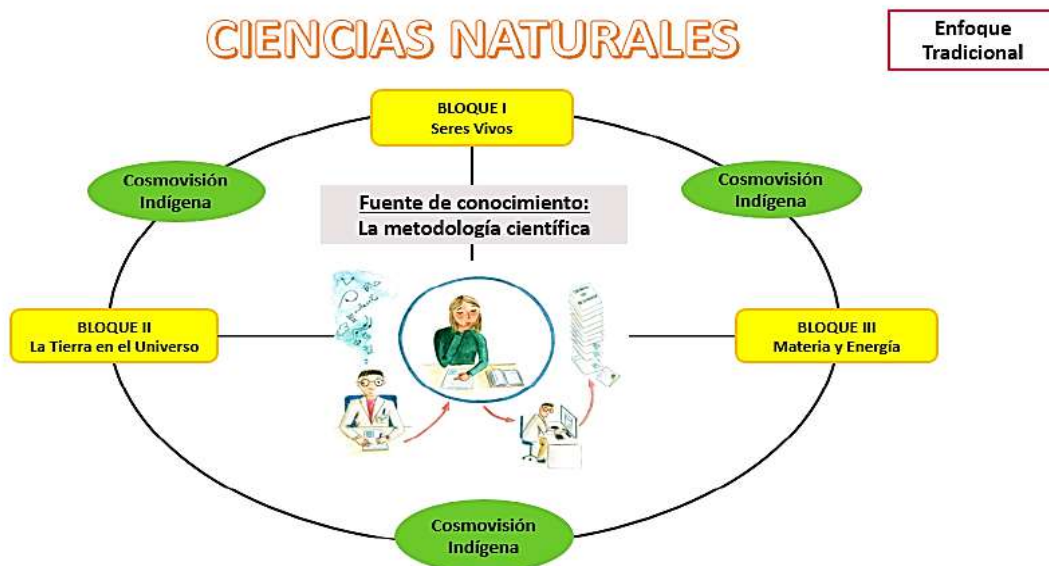


Figura 1. Enfoque Tradicional

Mientras que en la figura 2, el enfoque propuesto es radicalmente diferente. En primer lugar, partimos de tres actividades cotidianas para los pueblos indígenas (en algunos casos, estas actividades permanecen vigentes con algunas diferencias respecto a las prácticas ancestrales) como son: la alimentación y preparación de comidas típicas, la marisca y las nociones sobre la cosmología Qom. A partir del conocimiento y profundización -por la experiencia propia de los estudiantes y la consulta a sus mayores y otros referentes- de estas prácticas cotidianas, es que fue posible obtener los conocimientos de estas comunidades y poder trabajar con ellos. Y es así como pudimos constatar la profunda interacción entre los diversos seres vivos⁴ (personas humanas y no humanas, animales, vegetales) lo cual permiten la armonía y el equilibrio con la Madre Tierra. Luego entrecruzamos temáticas que estaban estipuladas en la planificación anual de la asignatura. Esto permitió profundizar en los temas trabajados e ir identificando y analizando las diferencias y similitudes entre ambas concepciones sobre el cosmos, lo científico y lo indígena. Para ello, fue necesario organizar

didácticamente el taller en tres etapas: en la primera de ellas, los encuentros tuvieron como objetivo movilizar a los estudiantes para que reflexionaran y discutieran las relaciones asimétricas entre CC y CSI como así también características propias de estos tipos de conocimientos. La segunda, el trabajo grupal en diversas temáticas referidas a la cosmovisión indígena: la cosmología Qom, la alimentación y la marisca (pesca, recolección y caza). Finalmente, la presentación de los trabajos realizados por los estudiantes en una “Feria de Saberes Ancestrales y Científicos”.

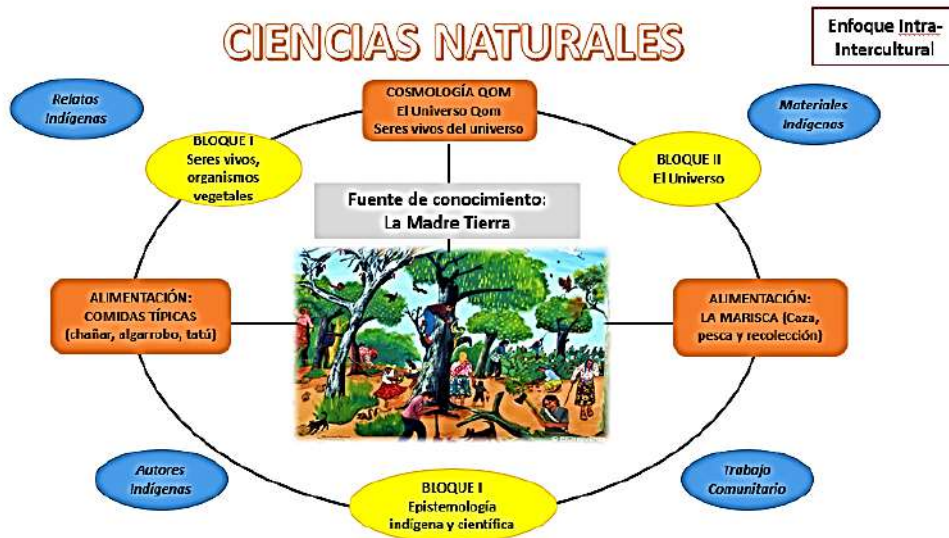


Figura 2. Enfoque Intra-Intercultural

Destacamos que, como el grupo clase en esta oportunidad estaba conformado por estudiantes Qom, decidimos sólo abordar los conocimientos y saberes de este pueblo indígena. Recurrimos a diversos materiales bibliográficos indígenas, antropológicos, autores indígenas, relatos propios de la cosmovisión Qom como así también la inclusión de relatos de otros pueblos indígenas de la región, al menos en la primera etapa del taller, y videos realizados por grupos de estudiantes de otras Instituciones educativas de modalidad intercultural. Por otra parte, insistimos en poner en práctica aspectos que son característicos de los pueblos indígenas como ser: la disposición circular en el aula, el principio de reciprocidad entre docente, investigadora y estudiantes, el trabajo grupal comunitario y, por sobre todas las cosas, que los estudiantes pudieran expresar sus opiniones y promover la discusión respecto a la violencia epistémica que continua vigente aún dentro de la misma institución, siempre en un clima de respeto y serenidad. Nos interesaba que los estudiantes puedan manifestar sus pensamientos y opiniones sobre la realidad que viven día a día y analizar cómo el racismo continua vigente aún dentro de la educación intercultural.



Algunos resultados y reflexiones

Al momento de redacción de esta ponencia, el estado de avance del trabajo se encontraba finalizando la última etapa. En total se desarrollaron trece (13) encuentros desde el mes de junio hasta noviembre del año 2019. Por ello, presentaremos algunos de los resultados más relevantes y unas primeras reflexiones al respecto.

Observamos buena aceptación del taller por parte de los estudiantes. Mediante las actividades y lecturas otorgadas, los estudiantes expresaron sus ideas evocando reiteradas veces sus experiencias personales. Por ejemplo, uno de ellos, luego de que realizáramos una lectura y comentario grupal sobre “Atsina’ Kates Chufuenyaj. Las enseñanzas de la mujer estrella” de Audencio Zamora Leckott (2018), nos contaba lo siguiente:

Un niño del barrio hablaba desde muy pequeño la lengua Qom y muy bien. Pero cuando comenzó a ir a la escuela, dejó de hablarla. Él -me refiero al estudiante que cuenta su experiencia- se preguntaba por qué sucedía esto, qué pasaba en la escuela (Diario de la investigadora, registro del día 02 de julio de 2019).

En otras oportunidades también se expresaron respecto a las desigualdades y asimetrías entre los CC y CSI en el uso de los saberes y conocimientos indígenas. Los pueblos sienten que la ciencia occidental “les roba” sus saberes y conocimientos, que ese es el único interés de la ciencia occidental mas no el diálogo, por ejemplo:

[Los conocimientos] son robados directamente. Quizás ambos saben lo mismo (científicos y sabios indígenas), sin embargo, uno de ellos es más importante (Registro de comentario de estudiante C.C. Transcripción de clase del 03 de septiembre de 2019).

En este aspecto, las actividades y lecturas preparadas estuvieron pensadas para provocar la movilización, fomentar el diálogo y discusión entre los estudiantes, el docente y la investigadora. Como podemos observar, no sólo tratamos cuestiones de la naturaleza en sí, sino también tratamos de establecer vínculos con las vivencias cotidianas de estos pueblos y la violencia social y cultural que a veces se esconde en prácticas tan comunes como las educativas. En este punto, no podemos dejar de mencionar lo que Palermo y Santos explican como violencia epistémica y/o epistemicidio evidenciados en los testimonios de los estudiantes.

Una de las clases que creemos que fue emblemática porque apelamos a problematizar conceptos fuertemente naturalizados y arraigados desde la concepción occidental como es el concepto de “vida”, fue la que se desarrolló el día jueves 01 de octubre de 2019. El contexto fue el siguiente: decidimos hacer un repaso de todo lo que veníamos



desarrollando en las clases, desde que inició el profesor y luego la intervención del taller. En una de las primeras clases del profesor, habían desarrollado un trabajo práctico grupal con una exposición posterior, en la cual debían trabajar los elementos con vida según las vertientes indígenas (agua, tierra, aire, viento y fuego). Previamente, habían trabajado con la distinción entre seres vivos y no vivos según la concepción científica y especificaron las condiciones para que un ser tenga vida. Al momento del repaso, transcribimos parte del diálogo desarrollado en la clase (transcripción de la clase del jueves 01 de octubre de 2019):

Investigadora: ¿Y a qué conclusión llegaron? ¿Esos elementos (viento, aire, agua, tierra y fuego) tienen vida para la cosmovisión indígena?

Estudiante 1: Sí.

I: ¿Por qué?

E: Silencio.

I: ¿Por qué para la cosmovisión indígena esos elementos tienen vida?

E2: Porque lo producimos de la naturaleza, para la comunidad cada elemento tiene un dios que controla eso.

I: Y para la ciencia ¿esos elementos tienen vida?

E: No.

I: ¿Por qué no?

E: Silencio [...]

I: ¿La planta, para la ciencia, es un ser vivo?

E: ¡Sí!

I: ¿Por qué? ¿Qué cosas se tienen que cumplir para que una planta sea un ser vivo según la ciencia?

E3: (breve silencio y luego contesta) porque nace, crece, se alimenta, se reproduce y muere.

I: Fíjense que cosas tiene que cumplir un ser para ser considerado con vida. Y para los indígenas ¿qué tiene que tener un ser para ser considerado con vida?

E: Silencio. (Se vuelve a repetir la pregunta pero nadie contesta)

E: Representa algo.

I: Además de eso.

E: Silencio (alguien comienza a silbar).

I: Ustedes pusieron el ejemplo de la tierra y el viento ¿para la ciencia, tienen vida? ¿cumplen con esos requisitos de nacer, crecer...?

E: No.

I: Entonces para la ciencia, esos elementos no tienen vida. ¿Y para la cultura indígena?

E: Sí.

I: ¿Y por qué tienen vida para la cosmovisión indígena?

E: Nos está haciendo pensar mucho (se ríen)



l: Para la cosmovisión indígena todo lo generado por la naturaleza tiene vida, por lo cual todo lo que hay en ella tiene vida. Ahora lo creado por el hombre, no. Fíjense que el concepto de vida es mucho más amplio. Una montaña tiene vida, la naturaleza misma tiene vida, todo tiene vida. Excepto lo creado por el hombre.

Como podemos observar, el concepto de vida no se problematizó, al menos hasta el momento de desarrollar esta clase descripta. Es decir, se trabajó desde el inicio bajo la concepción científica sobre la vida, luego se pasó a trabajar con elementos que, según la cosmovisión indígena tienen vida, pero no se colocó en discusión el concepto “vida” para ambas concepciones. Por lo que destacamos que el riesgo de trabajar bajo un enfoque tradicional es que los contenidos sean abordados desde una sola perspectiva (la científica-occidental) y se considere que para la cosmovisión indígena, los conceptos tienen el mismo significado y sentido. De ahí el hecho de que, al trabajar en el taller, comenzamos por identificar las particularidades de la cosmovisión y epistemología indígena y contraponer similitudes y diferencias con respecto a la cosmovisión científica-occidental del cosmos, para luego observar e identificar esas particularidades a la hora de comprender el universo bajo ambas perspectivas.

Reflexiones finales

¿Es posible el diálogo intercultural en la ciencia? Mirando el camino transitado hasta el día hoy, creemos que es posible dejar de concebir al diálogo intercultural o al diálogo de saberes como una mera utopía. Nuestra experiencia, que no está exenta de aciertos, errores y dificultades, nos habla de la necesidad de volver a pensar la educación en términos de la diversidad cultural como elemento enriquecedor mas no como obstáculo. Hemos podido observar cómo el simple hecho de permitir a los estudiantes que pudieran expresar sus experiencias y tomar a las mismas como fuentes de conocimiento y saber, ha facilitado el camino hacia el intercambio, la construcción de nuevos saberes, el enriquecernos mutuamente y el re-significar el valor de la cosmovisión indígena como un verdadero sistema de conocimientos, saberes y sentires.

A su vez, no podemos dejar de destacar que durante el transcurso de este taller hemos colocado en discusión la violencia epistémica que aún hoy permanece vigente en la educación intercultural, inclusive. Tema que merece mayor tratamiento en la formación profesional de los docentes de todas las áreas y de todas las modalidades educativas. De lo contrario, seguimos reproduciendo esquemas que agudizan la injusticia cognitiva y que facilitan la superioridad de unos conocimientos por sobre otros, y lógicamente, de unas culturas por sobre otras.

Por supuesto que este proyecto recién comienza y destacamos algunos aspectos sobre los que se debe seguir trabajando y profundizando, por ejemplo:



- La incorporación de la lengua indígena.
- La participación de los docentes indígenas como colaboradores en la construcción de la propuesta como indígenas, finalmente no se pudo concretar así también su participación en clases. Si bien durante el desarrollo del taller se invitó a colegas.
- El trabajo interdisciplinar, por ejemplo, con Didáctica de la Lengua Qom.
- Repensar el diseño de la planificación de la asignatura. ¿Puede ser posible que los ejes temáticos estén pensados en términos de actividades cotidianas de los pueblos indígenas tal y como se pensó el taller y a partir de allí indagar en sus conocimientos e incorporando los demás conocimientos del diseño curricular?

De esta manera, quiénes llevamos adelante este proyecto estamos convencidas de que es posible el diálogo de saberes en la ciencia siendo requisito fundamental considerar al otro como fuente de conocimiento y saber, como co-protagonista en la construcción de nuevos conocimientos, saberes, contenidos y en general, co-participe de una nueva educación.

Notas

1 Este trabajo forma parte de la tesis doctoral en curso de la primera autora “Hacia una propuesta intra e intercultural para la enseñanza de las ciencias naturales en los programas de formación de docentes de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)” en el marco de la beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Res. N° 4981/16)

2 Ver Ibáñez Caselli (2009) por introducción del concepto en las políticas públicas y Mato (2009) por contextos de uso del término.

3 Al hablar de pueblos indígenas, si bien daremos una perspectiva general, nuestro estudio se centra en la provincia del Chaco, lugar donde habitan los pueblos Qom, Moqoit y Wichí.

4 Para profundizar en la cosmovisión indígena Qom respecto a los seres vivos sugerimos ver:

Miller, E. (1979). Los tobas argentinos. Armonía y disonancia en una sociedad. Editorial Siglo XXI.

Sarra, S. E. (2018). Mi abuela que es un elefante está en el cielo. Runa, 39 (1): 41-58.

Tola, F. (2012). Yo no estoy solo en mi cuerpo. Cuerpos-personas múltiples entre los tobas del Chaco Argentino. Buenos Aires: Biblos/Culturalia.



Referencias Bibliográficas

Albó, X. (1999). *Iguales aunque Diferentes*. Cuadernos de Investigación 52, Ministerio de Educación – UNICEF – CIPCA: La Paz.

Bertely, M. B. (coord.). (2009). *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho*. La nueva escuela intercultural en Chiapas. México: Ciesas/Ediciones Alcatraz.

Carrillo, C. (2002) *Ciencia y Etnociencias*. *Ciencias* 66 Abril-Junio, 106-117. Disponible en: <http://www.ejournal.unam.mx/cns/no66/CNS06612.pdf>

Castaño Cuellar, N. C. (2014). *Las relaciones modernización, educación, conocimiento, poder y la urgencia de construir formas alternativas de pensamiento para la educación en ciencias*. En A. Molina (Ed.), *Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones* (pp. 123-143). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Da Silva, L. J. (2012). *El método inductivo intercultural y el calendario socioecológico como estrategias para el fortalecimiento de una formación crítica e intercultural de profesores indígenas de los estados de Minas Gerais y Bahía, Brasil*. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (10), 79-96.

Fuller, N. (ED.) (2002). *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Gasché, J. (2013). *Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el "Método Inductivo Intercultural" en implementada en el Perú, México y el Brasil*. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (13), 17-34.

Gasché, J. (2010). *De hablar de educación intercultural a hacerla*. *Mundo amazónico*, 1, 111-134.

Ibáñez Caselli, M. A. (2008) *Lengua e identidad en el camino de la migración de indígenas tobas: una perspectiva interdisciplinaria*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.

Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/4349>.

Ibáñez Caselli, M. A. (2009) *Políticas Públicas y Prácticas Educativas*. En L. Tamagno (Coord.) *Pueblos Indígenas. Interculturalidad, colonialidad, política* (pp: 129-146). Argentina: Editorial Biblos- Colección Culturalia.

Mato, D. (2009). *Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad*. *Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica* (pp. 28-50). *Anthropos*.

Molina, A. (ed.). (2014). *Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



Molina, A. A., Martínez, R. y Mosquera, S. (2009). Diversidad cultural e implicaciones en la enseñanza de las ciencias: Reflexiones y avances. *Revista Colombiana de Educación*, (56), 105-127.

Nieto Olarte, M. (2009). Ciencia, imperio, modernidad y eurocentrismo: el mundo atlántico del siglo XVI y la comprensión del Nuevo Mundo. *Historia Crítica*, (39E), 12-32.

Palermo, Z. (2010). Una violencia invisible: la colonialidad del saber. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Jujuy*, (38), 79-88.

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Santos, B. de S. (2013). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social* (4ª Ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En Fuller, N. (ED.) op. cit., (pp: 51-76).

Vergara, T.E. (2017). *Un estudio de casos sobre decisiones curriculares, naturaleza de la ciencia y conocimientos indígenas en un Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe Nivel Primario*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Zamora, A. L. (2018). *Ecos de la Resistencia*. Resistencia: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y Editorial Contexto.



Retos de la universidad en la formación docente para el impulso a la innovación educativa

Anahí Isabel Arellano Vega

Resumo

Una de las tendencias actuales que asumen las universidades para innovar sus modelos educativos es la implementación de sistemas que vinculan la educación a distancia, abierta y mixta. El propósito de la ponencia es reflexionar sobre los retos que enfrentan las universidades en materia de formación docente ante la implementación de sistemas multimodales de educación. Para hacerlo se exponen los resultados de un estudio de caso (Stake, 1998), en el que se identifican los retos expuestos por un grupo de docentes, reconocidos como pioneros en la integración de tecnologías en su práctica educativa, en una universidad pública mexicana, la Universidad Autónoma de Querétaro, en la cual se ha diseñado el Sistema Multimodal de Educación para innovar las prácticas educativas (Guzmán, Escudero, Ordaz, Chaparro, García, 2016). La técnica utilizada es la entrevista oral temática, a partir de la cual se construyó una narrativa en la que se destacan agentes y momentos críticos que influyeron en ellos. Se discute acerca de los retos que se expresan en los ámbitos administrativo, tecnológico y pedagógico; así como estrecha relación entre la disposición de los profesores a la innovación educativa y su disposición para el uso de tecnologías en la enseñanza. En las conclusiones se ofrecen líneas de reflexión para estrechar el nexo entre expectativas institucionales innovadoras y requerimientos de la formación de docentes universitarios para el uso de las tecnologías.

Palabras clave

innovación educativa, formación del personal docente, educación a distancia

Introducción

En el presente trabajo se propone indagar qué retos deben enfrentar las instituciones de educación superior en materia de formación docente para favorecer la integración adecuada de las TIC en la práctica educativa de sus maestros como requisito indispensable en la transición hacia la generación de oferta académica en sistemas multimodales de educación.

El estudio se llevó a cabo en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), cuya administración actualmente cuenta con dos líneas de acción relacionadas con el impulso a la educación multimodal: 1) Generar ofertas de formación



en modalidades a distancia y 2) Impulsar procesos de innovación educativa mediada por TIC en la práctica educativa de sus profesores.

La Facultad de Derecho tiene presencia en seis de los campus de la UAQ. Se caracteriza por haber iniciado un proceso de formación permanente a su profesorado para el uso de Moodle en su práctica educativa desde el año 2013, sin embargo, al 2018 la cantidad de profesores que utiliza dicha plataforma es de apenas 12 de una plantilla de 211 docentes, esto es, de apenas el 5.6% del total de docentes registrados hasta dicho año. Esta situación ha llevado a la institución a cuestionar, no solamente en qué nivel de apropiación de las TIC se encuentran sus maestros, sino también qué factores intervienen en dichos usos y niveles para ser considerados en sus estrategias de planeación.

Fundamentación del problema

Entre los estudios realizados sobre la formación docente para el uso de las TIC en sus prácticas educativas, se pueden identificar varios tipos: trabajos de corte diagnóstico cuyo objetivo es analizar la situación actual de los maestros en cuanto a dichos usos, (López y Chávez, 2013; Rangel y Peñalosa, 2013; Gutiérrez, 2014; Vera, Torres y Martínez, 2014, Zempoalteca, Barragán, Martínez y Guzmán, 2017); estudios sobre los procesos que enfrentan los profesores al integrar las TIC en su práctica educativa (Fariás, Pedraza y Lavín, 2013; Boude, 2013; Raquimán, 2014; Durán, Gutiérrez y Prendes, 2016), estudios de investigación-intervención que analizan los resultados de propuestas de formación docente (Avello, López, Álvarez, Vázquez, Gómez, y Alpízar, 2014), estudios de usabilidad de TIC en la práctica educativa del profesorado, (Esteve, Adell y Gisbert, González y Esteve, 2016), entre otros.

De entre ellos, el presente trabajo toma como principal referente el estudio realizado por Raquimán (2014), ya que al estudiar las representaciones de profesores de educación media técnico profesional sobre los cambios que se han generado en las prácticas pedagógicas a partir de la integración de las TIC, la autora sienta precedentes sobre en qué momento los docentes adquieren sus competencias tecnológicas, así como sobre sus motivaciones durante sus procesos de cambio en el uso de las TIC.

Metodología

Método. Se exponen los resultados de un estudio de caso (Stake, 1998) que se llevó a cabo con el objetivo de analizar las representaciones de profesores pioneros en el uso de TIC, al integrarlas en su práctica educativa. Las preguntas de investigación que se atienden son ¿Cuándo y cómo han iniciado los profesores la integración de las TIC en



su práctica educativa? ¿Qué resultados han tenido como fruto de esa integración? ¿Qué retos institucionales deben atenderse para favorecer la integración de las TIC en la práctica educativa de los profesores universitarios?

Técnica. Se han llevado a cabo tres entrevistas orales temáticas (dos individuales y una colectiva) sobre la integración de las TIC en la práctica educativa de cuatro profesores pioneros en el uso de Moodle, plataforma en la que se aloja el campus virtual de la universidad a la que se adscribe la Facultad de Derecho en la que se realiza el estudio. Las entrevistas se realizaron de acuerdo con tres ejes: 1) Factores relacionados con el inicio de la integración de TIC en la práctica educativa, 2) Resultados percibidos al integrar TIC en la práctica educativa y 3) Retos institucionales para impulsar la integración de las TIC en la práctica de los profesores (Ver cuadro 1).

Eje temático	Cuestiones que explorar	Guía de entrevista
Factores relacionados con el inicio de la integración de TIC en la práctica educativa	Agentes y momentos críticos que llevaron al uso de las TIC	Descripción de cómo comenzaron a utilizar el campus virtual en su práctica educativa
Resultados percibidos al integrar TIC en la práctica educativa	Beneficios y limitaciones del uso de las TIC en la práctica educativa Aportaciones de las TIC en las áreas de conocimiento de los profesionistas que se forman en la Facultad de Derecho	Valoración de los resultados en el aprendizaje de sus estudiantes al incorporar el uso del campus virtual Analizar qué formación en TIC requieren los estudiantes de los programas académicos de la Facultad
Retos institucionales para impulsar la integración de las TIC en la práctica de los profesores	Aspectos relacionados con la labor docente que inhiben o impulsan la integración de las TIC en la práctica educativa	Opinión sobre líneas de acción que puede impulsar la universidad para fomentar la integración de las TIC en la práctica educativa del profesorado

Cuadro 1. Ejes temáticos de las entrevistas
Fuente: elaboración propia

Procedimiento. Los participantes del estudio fueron cuatro profesores adscritos a la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) que son reconocidos en la institución como pioneros en el uso del campus virtual de la universidad dentro de su práctica educativa. Se solicitó la participación de los profesores mediante



invitación *ex profesa*. En total se llevaron a cabo tres entrevistas, las cuales se realizaron con el consentimiento informado de los profesores, fueron audiograbadas para su posterior transcripción y análisis.

Se transcribieron los relatos obtenidos en cada una de las entrevistas tomando como referente los ejes temáticos de las mismas. Se acuñaron categorías de análisis a partir de los datos obtenidos. Posteriormente se construyó una matriz con los resultados obtenidos en todas las entrevistas, para la discusión de los resultados.

Resultados

La primera entrevista se llevó a cabo con un profesor que tiene el grado de doctor y es especialista en derecho internacional. Es reconocido como pionero en el uso del campus virtual en la Facultad de Derecho, y en la impartición de clases mediante videoconferencia. Estas prácticas tuvieron su origen en su participación en un programa en una variedad de educación a distancia. En los últimos años de su ejercicio docente con funciones como profesor activo abandonó el uso del campus virtual. Actualmente está jubilado.

La segunda entrevista fue realizada a una profesora, quien es doctora con especialización en criminología. Es reconocida como pionera en el uso del campus virtual en su práctica docente en programas de licenciatura presenciales. Actualmente continúa usando el campus virtual y constantemente actualiza su contenido educativo. Es docente en activo.

La tercera entrevista se llevó a cabo con dos profesores de forma simultánea. Uno de ellos es maestro con formación inicial en informática y especializado en informática jurídica, además de que actualmente cumple con funciones de coordinador de informatización de la Facultad de Derecho. El segundo, es maestro con formación inicial en informática, también colabora en la coordinación de informatización de la Facultad de Derecho.

Factores relacionados con la integración de las TIC en la práctica educativa

Los resultados obtenidos indican que el periodo 2006-2008 fue crítico para el auge en el uso de tecnologías por parte de los profesores, caracterizándose por las siguientes acciones: a) gestión de tecnología a nivel universidad (Moodle), y a nivel facultad (EduClick y Mimio), b) exploración de sus posibilidades de uso para los profesores, c) generación de planes de capacitación a los docentes.

En cuanto a las experiencias vivenciadas por los profesores participantes, se



identificaron los siguientes factores relacionados con la integración de las TIC en su práctica educativa: a) uso de tecnología para solucionar problemas de cobertura de la oferta académica de la facultad de derecho, b) participación en oferta de formación en TIC promovida por la universidad, c) integración curricular de habilidades digitales en los planes de estudio de licenciaturas ofertadas por la Facultad de Derecho y d) exploración de la tecnología adquirida para generar propuestas de uso por parte de los profesores del área de ciencias jurídicas y afines.

En el caso del primer profesor participante, el uso de las TIC devino como propuesta de solución para vencer barreras espaciales con estudiantes ubicados en la sierra queretana, a través de una modalidad de educación a distancia que consistía en la transmisión en vivo de una clase presencial en un campus en la capital queretana, para ser visualizada en tiempo real por estudiantes de otro campus.

Por ahí surgió una idea de que se pudiera en vivo a través de la tecnología y que en mi clase se pasase en Jalpan, pero obviamente con muchas dificultades ¿Por qué? Porque en lo que llegaba la señal para allá, se para, se congela... Bueno, cosas que ya sabemos, y luego lo que se hizo fue grabar la clase, de hecho, por aquí tengo el DVD donde se filmaron todas. Se filmaba la clase, se grababa en el DVD y se enviaba a Jalpan (...) con la gente de aquí de la universidad, había maestros que iban y entonces aprovechaban el viaje y se llevaban las grabaciones (profesor 1)

En el caso de la segunda profesora, el uso de las TIC inició a partir de su participación en las ofertas de capacitación docente sobre el tema originadas por la adquisición de tecnologías a nivel universidad y a nivel facultad.

... fue en él 2006, cuando hay cambio de director en la facultad de derecho y hay cambio de coordinador de la licenciatura en criminología, a mí me parece que es más o menos en esa época donde la coordinación hace la invitación, o sea, manda oficios citando a los maestros para tomar una capacitación. Era una cuestión de educación y TIC, algo así se llamaba. Eran unos pizarrones interactivos con un control y para hacer estas cuestiones de los exámenes interactivos. Fue como más o menos paralelo, se invirtió un montón de recursos para comprar los pizarrones interactivos que podías usar con el internet y todo eso, era así como que ¡wow! de primer mundo, (...) creo que sí fue antes lo del EduClick, nos dieron capacitación y todo esto, y paralelo a eso nos invitaron para una capacitación del campus virtual. Yo me acuerdo que dije: no, eso está más complejo que nada (...) Entonces como que no funcionó eso de EduClick, era como muy complejo para los maestros en derecho y apenas y empezábamos como a traer la computadora, en aquel tiempo todavía se usaban mucho los acetatos y todo aquello. Entonces cuando



empieza la revolución de que hay que traer tu computadora, ni siquiera teníamos computadora. (profesora 2)

El tercer y cuarto profesores tienen formación inicial en informática por lo que el uso de las TIC es inherente a su práctica profesional. Al integrarse a la plantilla docente de la Facultad de Derecho, se les asignaron materias en las que algunas TIC son integradas como contenidos mínimos. Aunado a esto, la asignación de la tarea de exploración de la tecnología institucional a efectos de generar propuestas de uso por parte de los profesores, así como de los procesos de capacitación de los que participaron y que posteriormente lideraron fueron experiencias críticas en su experiencia de integración de TIC en su práctica educativa.

Cuando en 2007 llegué por aquí, el director nos pidió que primero investigáramos cómo funcionaba (la tecnología adquirida) porque ahí estaba instalado, pero nadie sabía cómo funcionaba, y bueno nos dimos a la tarea de saber cómo funcionaba, le vimos las bondades y dimos cursos para los maestros del manejo del Mimio y del EduClick (...) Yo lo utilicé, yo creo que por 5 años, el EduClick. El Mimio no tanto, era complicado (...) a veces el pizarrón no se conectaba bien a la computadora y también los plumones estaban en cierta ubicación, tenías que ir por ellos, no estaban disponibles para poder subrayar sobre un documento, básicamente era lo que llamada la atención que se podía pintar sobre el pizarrón electrónico y subrayar las notas más importantes. (profesor 3)

Una vez superada la fase de experimentación con la herramienta, los profesores reflexionan sobre los alcances de su uso en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y comienzan a diseñar estrategias metodológicas con base en las posibilidades de configuración de las herramientas. Al implementar dichas estrategias, los docentes seleccionan las tecnologías cuyo uso mantienen, así como los fines para sus usos.

Resultados percibidos al integrar las TIC en la práctica educativa

Se analizó la percepción de los profesores sobre la integración de las TIC en su práctica educativa identificando cuatro tipos de resultados: a) beneficios y/o ventajas de su uso, b) limitaciones/desventajas de uso, c) integración curricular de las TIC, y d) necesidades de formación del estudiantado sobre TIC para el aprendizaje.

Entre las ventajas identificadas por los profesores se encontraron las siguientes: a) Posibilidades de vencer barreras espaciales mediante TIC, b) Gestión de tareas y calificaciones de sus estudiantes, c) Automatización de la evaluación de su aprendizaje, d) Posibilidades de reutilizar sus materiales, y e) Construcción de identidad a partir del



uso de los recursos institucionales.

En 2006, el primer profesor participante fue llamado a capacitación para el manejo de la plataforma institucional (Moodle), la cual concibió como un medio para favorecer la interacción con sus estudiantes. El profesor preparaba material en presentaciones y diseñaba preguntas que los alumnos debían responder. Además, extendió el uso del campus virtual no sólo a sus estudiantes en Jalpan, sino a los de otros campus, llegando a tener hasta entre 120 y 150 alumnos matriculados en su curso. Como parte de los resultados de la experiencia, el profesor indica que hay asignaturas susceptibles de impartirse en modalidad mixta y a distancia, pero hay otras cuyo carácter debe ser totalmente presencial por su objeto de estudio y habilidades a desarrollar en los estudiantes.

La experiencia de la segunda profesora participante, le llevó a identificar ventajas para la gestión de evaluaciones, tareas, posibilidades de reuso de recursos, y construcción de la identidad institucional.

Beneficios por ejemplo, que ya tengo mucha información ahí almacenada, entonces por el examen que tenía, que tengo que aplicar ahorita pues ya buscó en mi banco de preguntas: ésta sí, ésta no, entonces armo el nuevo examen, pero ya tengo información, digamos ahí ya respaldada, las tareas también (Profesora 2)

yo les manejo mucho aquí la información, la mayoría de los maestros les permiten que tengan como su grupo en face, es que las tareas en Facebook, ¿yo porque voy a usar Facebook? Dije yo, hay una plataforma, hay un servidor, toda una infraestructura que gasta la universidad para ponernos como para que la desperdiciemos y yo los obligo: maestra ¿no nos puede mandar la información? No, tú tienes que entrar porque este es el canal oficial... (profesora 2)

Sobre las limitaciones, los cuatro profesores señalaron que las primeras dificultades que se enfrentan son relativas a: a) manejo instrumental de la tecnología, b) problemas en el funcionamiento y/o mantenimiento de la infraestructura tecnológica de la institución, c) limitaciones de orden organizativo y administrativo debido a que el tiempo de dedicación que requiere la planeación, seguimiento y evaluación de actividades para la adecuada integración de las TIC en el aula, no goza de reconocimiento dentro de la carga horaria del profesorado universitario y d) malos usos de las tecnologías por parte de los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

El primer profesor identificó incumplimiento de los estudiantes de las actividades asignadas, citando casos en los que los estudiantes se distribuían las preguntas y luego



copiaban y pegaban las respuestas haciendo modificaciones. Esto le llevó a considerar que al usar el campus virtual los alumnos hacían trampa para la elaboración de tareas, fenómeno que le desalentó para seguir empleándolo. Cabe destacar que esto ocurría tanto con los estudiantes que atendía de forma presencial en campus Centro Universitario, como con los estudiantes en la modalidad a distancia del campus Jalpan.

Subimos las diapositivas al campus virtual, entonces el alumno tenía el material y luego ya en la plataforma les empezaba a dejar preguntas para que las respondieran y hacer una conversación virtual, el enorme problema es que el alumno también hizo de las suyas y ponían a 1 o 2 a contestarlas, se las mandaba entre ellos y luego subían la respuesta a la plataforma, le cambiaban dos tres palabras pero uno se da cuenta de que es la misma idea, y así empezó, hice dos, tres cosas hasta que dije esto no funciona. (profesor 1)

Asimismo, el profesor refiere limitaciones en relación a la cantidad de alumnos a atender, el seguimiento que requeriría para darles seguimiento en campus, así como para preparar sus materiales. Estas limitaciones se ligan a la cantidad de labores docentes a realizar como son: estar frente a grupo, llevar a cabo tutorías y desarrollar investigación de forma simultánea. Todas ellas han sido señalados por el profesor como impedimentos para llevar a cabo sus propuestas de aprovechamiento del campus virtual.

Tendría que tener grupos muy reducidos porque esto con 150 alumnos ¿Cuándo? O con grupos pequeños de 30. Tengo 3 grupos de 30 no, no puedo. Luego era lo que yo les decía, entras a esto y luego entras a las tutorías, o chiflas o comes pinole, y luego que la investigación otro rato, no, es que esto se lleva de tiempo. (profesor 1)

Así pues, el profesor resalta la importancia de generar mecanismos para propiciar la integración de las TIC en la práctica docente mediante un sistema de incentivos a los profesores.

Un ejemplo de dificultades relativas a la infraestructura tecnológica, es relatado por la segunda profesora participante, quien sortea dichos problemas acudiendo a la sala de cómputo de la Facultad de Derecho con su grupo para tener garantizado el correcto funcionamiento del internet.

Yo fui la primera en derecho que apliqué un examen en el campus virtual, horrores porque se iba el internet (...) Yo sigo sin aplicar exámenes aquí (en las instalaciones de la licenciatura en criminología), yo lo sigo aplicando allá en derecho, o sea en el centro de cómputo de derecho porque el inalámbrico de aquí, lo he intentado, me ha hecho quedar mal, ha sido todo un rollo... (profesora 2)



En cuanto a integración curricular de las TIC se identificaron dos visiones al respecto: a) integración de las TIC para la generación de oferta educativa en modalidad mixta, y b) integración de las TIC en las estrategias de enseñanza de los profesores, la cual tiene un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, ya que no solo se favorece su aprendizaje sobre la disciplina en la que se forman, sino también en el uso de TIC en su educación. Se identificó un momento en el que integró el uso de las TIC como contenido dentro del plan de estudios, sin embargo, se señaló que en la práctica la enseñanza se limitaba a aspectos de uso instrumental por lo que no resultaba relevante para los estudiantes hasta que en una actualización del plan de estudios se omitió.

En el plan de 2000 ¿cuando llegamos aquí cuál era? ¿2002? La materia se llamaba cómputo y se ofertaba al inicio del primer semestre, después yo propongo que la materia se llame informática jurídica y les doy contenido y todo eso y ya se considera en el plan de 2007 (...) En el 2007 todavía se llamaba cómputo, pero de alguna manera ya empezamos a dar informática jurídica y además esa materia tenía la característica tradicional, de que los maestros que les asignaban esa materia hacían un examen a los muchachos de Word y de Excel y así y si lo pasaban ya no cursaban la materia y a los demás los acreditaba, quedaban como 2 o 3. Lo que también no me gustaba, la materia que me asignaban yo la daba completa y de hecho casi no querían tomar conmigo porque los hacía venir diario, y ya después en el plan de estudios 2012 ya entró la materia como tal, cómo informática jurídica (profesor tres)

En suma, en todos los casos, los profesores coinciden en señalar que existen necesidades de formación digital de los estudiantes, inherentes a su profesión. Por ejemplo, el primer profesor utilizó el campus virtual aproximadamente en el periodo 2006-2008 y señaló propuestas para utilizarlo de forma más exitosa en los procesos de enseñanza, acordes a las relaciones actuales entre TIC y su área de conocimiento (derecho internacional), entre las cuales destaca la búsqueda avanzada de información y el litigio en línea.

es que aquí depende qué quieras dejar de tarea y sí se puede hacer algo interesante (...) a ver, le dice uno al alumno, vaya y localice las reservas de México en el tratado fulano de tal que está en la conferencia de la Haya. Entonces le das ahí, las reglas de la conferencia de la Haya y las instrucciones: busque México a ver si es parte, ¿Tiene declaraciones interpretativas? Entonces vaya y busque cuales son las reservas en el tratado de México. La otra pregunta es: Anote cual es la declaración en particular en tres palabras o en dos palabras, declaración al artículo tal, el DIF se le considera en toda la república la autoridad central para el tratado, ¿Qué otra reserva encuentras sobre la



adopción en México respecto de los menores para efectos de salir del país? Ah la reserva es que México solo puede trasladar a los niños adoptados hasta que se declare la sentencia judicial, ahí ya si no fue el copy and paste, como ya les preguntaste, que escriban a que se refieren las reservas en particular, hay dos en una sola, ahí si los vas a leer, y les haces dos o tres preguntitas... (profesor 2)

ya viene el litigio en línea, ya hay litigios que son virtuales, como vimos en campus virtual derecho a mi gusto yo reharía la página, pensando en estas formas de litigio oral y litigio virtual. ¿Cómo le sacó provecho? Entonces el alumno como sabe que ya no es campus virtual para estudiar y pasar, es el campus virtual para la acción profesional, (...) existe el litigio en amparos, se puede presentar amparos en línea en materia de justicia administrativa, se puede presentar amparos en línea el arbitraje comercial, nacional e internacional, (...) podríamos aprovechar el campus virtual para enseñar a litigar o hacer ejercicios de litigación de pares, ahí estaría padre, porque entonces le dices a los muchachos: hazme un amparo de lo que quieras por línea virtual y ahora sí no pueden hacer el *copy and paste* porque cada quien tiene (que hacer algo diferente) y pones como condición que sean diferentes (profesor 2)

Retos institucionales para impulsar la integración de las TIC en la práctica de los profesores

A partir de los resultados obtenidos en el análisis de los factores que motivaron la integración de las TIC en la práctica educativa de los profesores, así como de los resultados obtenidos al integrarlas se identificaron tres retos adicionales al de la formación docente para propiciar adecuadamente dicha integración: retos en infraestructura tecnológica, retos de orden organizativo-administrativo y retos de orden pedagógico-didáctico.

Retos en infraestructura tecnológica

- Mejorar el acceso a internet
- Resolver dificultades en el correcto funcionamiento y mantenimiento de las tecnologías

Retos de orden organizativo-administrativo

- Reconocer las tareas de planeación, así como de seguimiento y evaluación de los procesos de aprendizaje en entornos multimodales dentro de la carga horaria docente
- Generar sistemas de incentivos para los profesores
- Seguimiento a procesos de actualización docente



- Contar con una figura que brinde acompañamiento a los profesores (de orden tecnopedagógico)

Retos de orden didáctico-pedagógico

- Integración curricular de contenidos encaminados al uso adecuado de las TIC para el aprendizaje y para el desarrollo de competencias propias de la profesión
- Impulso a la generación de oferta educativa en modalidad mixta
- Formación de estudiantes en el uso de TIC para el aprendizaje

Los resultados obtenidos con los profesores están ligados con su experiencia de uso y no sólo con su participación en procesos de capacitación, por lo tanto, se considera insuficiente generar procesos de formación sin pasar a la aplicación de los mismos en espacios educativos reales con mediación de las TIC. Esto implica que, a la par de la capacitación docente, la institución debiera impulsar la integración curricular de las TIC, mediante oferta educativa en modalidad mixta y a través de integrar contenidos curriculares sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y para el desarrollo de competencias profesionales (litigio en línea, delitos cibernéticos).

Las experiencias narradas por los docentes ponen de manifiesto que las capacitaciones en las que participaron se orientaron al manejo instrumental de las TIC y no desde un enfoque pedagógico. Así pues, se considera relevante generar discusiones sobre las posibilidades de uso de las TIC, así como sobre las características de las modalidades educativas mixta y a distancia. Considerando que ambas requieren amplia dedicación de los profesores para la generación de materiales, pero la naturaleza de los mismos es distinta para cada modalidad, así como el proceso y agentes que intervienen en la

elaboración de los mismos. Asimismo, se identificó que es necesario contar con una figura que desempeñe rol de acompañamiento a los profesores para el manejo instrumental y pedagógico de las tecnologías en su práctica educativa.

Los cuatro profesores indicaron que las dificultades para destinar un tiempo para la planeación y generación de materiales usando TIC debido a las labores docentes de atención frente a grupo, tutorías e investigación podrían atenderse mediante incentivos para los profesores. Esto es un aspecto a considerar en la normatividad institucional en relación a la educación mixta y a distancia. Actualmente los profesores que utilizan el campus virtual reciben una constancia que tiene valor para puntaje en concursos para



obtener estímulos al interior de la universidad, sin embargo, no se tienen aún contemplados sistemas de pagos, o bien, reconocimiento de horas en la carga laboral de los profesores por la dedicación a la elaboración de materiales.

Conclusiones

Los hallazgos encontrados ponen de manifiesto una estrecha relación entre la disposición de los profesores a la innovación educativa y su disposición para el uso de tecnologías en la enseñanza. Así mismo, se ha encontrado que, pese a que la universidad ha generado un sistema multimodal de educación superior, la educación a distancia parece no ser identificada como una posibilidad adecuada para los profesores en la que logren integrar las TIC en su práctica educativa.

Así pues, se considera que, si bien en el sistema de planeación de la UAQ están consideradas la formación digital docente, la innovación educativa a través de TIC y la oferta académica pertinente y en modalidades mixta y a distancia, se requiere mayor precisión sobre las expectativas institucionales y los resultados obtenidos hasta el momento para hacer un replanteamiento sobre los requerimientos de la formación de docentes universitarios para el uso de las tecnologías acordes al contexto institucional. Estas precisiones pueden devenir de los procesos de planeación de cada Facultad, donde el plan de trabajo institucional indique que oferta académica se va a generar o de qué forma plantearan la innovación educativa a través de TIC, en función de eso, se pueden plantear planes de formación docente acordes a las metas a realizar y dar seguimiento a los procesos de implementación y evaluación de los resultados. En la facultad estudiada, los procesos de capacitación eran acordes a la infraestructura tecnológica disponible, pero no había claridad en cuanto a las metas educativas a lograr, tampoco se llevaron a cabo procesos de evaluación o seguimiento para conocer el nivel de uso de los profesores de las TIC o bien para plantear innovaciones educativas a partir de los esfuerzos ya realizados.

Para finalizar, se extiende un agradecimiento a la Universidad Autónoma de Querétaro, espacio en el cual se llevan a cabo dos investigaciones de las que se derivan las reflexiones que aquí se exponen: la primera de ellas titulada "Competencias digitales docentes en profesores universitarios del área de ciencias sociales y humanidades" (Investigación financiada por el Fondo para el Fortalecimiento de la Investigación-FOFI), y la segunda con el nombre de "Formación continua para el desarrollo de competencias digitales docentes de nivel superior" (tesis doctoral en innovación en tecnología educativa).



Referencias bibliográficas

- Avello, R.; López, R., Álvarez, H., Vázquez, S. Gómez, A. y Alpízar, R (2014) Experiencia cubana sobre la formación del docente latinoamericano en tecnologías para la educación. *Educ Med Super*, 28(3). Recuperado de <https://bit.ly/346Akss>
- Boude, O. (2013) Tecnologías emergentes en la educación: una experiencia de formación de docentes que fomenta el diseño de ambientes de aprendizaje. *Educação & Sociedade*, 34 (123), pp. 531-548. Recuperado de: <https://bit.ly/3cKsfxH>
- Durán, M., Gutiérrez, I., y Prendes, M. (2016) Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 15(1) 97-114. DOI: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.97>
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. DOI: <https://bit.ly/30nJiRd>
- Farías, G., Pedraza, N., Lavín, J. (2013) Gestión de un programa de capacitación en línea para el desarrollo de habilidades y capacidades TIC en profesores de negocios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 15. Recuperado de: <https://bit.ly/30mhixq>
- Gutiérrez, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 51-65. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/368/36829340004.pdf>
- Guzmán, Escudero, Ordaz, Chaparro, García (2016) *Sistema Multimodal de Educación. Principios y lineamientos de la educación a distancia, abierta y mixta de la Universidad Autónoma de Querétaro*. Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de <https://www.uaq.mx/docsgrales/informatica/Sistema-Multimodal-de-educacion-UAQ.pdf>
- López de la Madrid, M., & Chávez Espinoza, J. (2013). La formación de profesores universitarios en la aplicación de las TIC. *Sinéctica*, 0 (41). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/31/839>
- Rangel, A. y Peñalosa, E (2013) Alfabetización digital en docentes de educación superior: construcción y prueba empírica de un instrumento de evaluación. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 43. Recuperado de: <https://bit.ly/3kZNjDg>
- Raquimán, P. (2014) Representaciones sobre el cambio en el uso de las TIC. Relatos de vida de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación "Formación docente*



continua y nuevas tecnologías” (65), 75-90. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie650394>

Stake, E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (Roc Filella, trad.). España: Morata. (Trabajo original publicado en 1995).

Vera, J. Á., Torres, L. E., y Martínez, E. E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 44, 143-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36829340010>

Zempoalteca, B.; Barragán, J. F.; Martínez, J.; Guzmán, T. (2017) Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9 (1), 80-96. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v9n1.922>



“Potenciando el aprendizaje y logrando el bienestar”, para promover el aprendizaje de actitudes positivas hacia el estudio y la vida de los estudiantes, y mejorar del desempeño del docente universitario tutor.

Elisabet Santos
Nelly Hinostraza
Giovanna Enriquez

Resumen

El objetivo central de la investigación fue determinar la influencia del Programa de Tutoría, para ello se aplicaron tres instrumentos: un test para evaluar las actitudes positivas hacia el estudio y la vida de los estudiantes universitarios; el segundo instrumento fue un cuestionario cuyo fin fue evaluar el desempeño del docente universitario-tutor; por último, un cuestionario para validar el manual de tutoría. Estos instrumentos fueron sometidos a pruebas de validez y confiabilidad. El método fue experimental y con un diseño cuasi experimental. La conclusión principal después de haber evaluado la hipótesis general, a través del test T de Student con un 95% de confiabilidad, es que se ha verificado que, el Programa promueve significativamente el aprendizaje de actitudes positivas hacia el estudio y la vida de los estudiantes de la UNDAC y mejora el desempeño del docente universitario-tutor.

Palabras claves

Actitudes positivas hacia la vida, actitudes positivas hacia el estudio, desempeño del docente universitario tutor.

Introducción

La figura del tutor en la educación ha existido a lo largo de nuestra historia, pero es a fines del siglo pasado que se está institucionalizando como parte de la práctica del docente. Es ahí donde nace la inquietud de proponer un programa de tutoría, entendiendo, de acuerdo a otras investigaciones, teorías del aprendizaje y de la Teoría de la Acción Razonada, que es posible cambiar o mejorar las actitudes de nuestros estudiantes hacia el estudio y la vida. Por ello se trabajó interdisciplinariamente, un manual con obstetras, enfermeras, sociólogos, y se planteó el objetivo de determinar la influencia de un Programa de Tutoría para promover el aprendizaje de actitudes positivas hacia el estudio y la vida de los estudiantes y mejorar el desempeño del docente universitario-tutor.



Fundamentación del problema

La Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, se ha visto obligada a replantear sus modelos de gestión en la investigación y a implementar otros como la tutoría, en el marco de la mejora de La calidad educativa. En este contexto se desarrolla la presente investigación pretendiendo involucrar a docentes de otras disciplinas para elaborar un manual que permita implementar y mejorar la práctica del docente universitario tutor, práctica que se ha venido desarrollando de manera empírica.

De acuerdo al Estatuto de la Universidad, los docentes tutores deben brindar "... una tutoría especializada para el tratamiento o la intervención ante determinadas circunstancias personales de algunos estudiantes y es responsabilidad de profesores expertos en la intervención psicopedagógica...". Es en este sentido, que la presente investigación pretende validar un programa como aporte para el trabajo de los docentes tutores y a la vez desarrollar, en los estudiantes, actitudes positivas para el estudio y frente a la vida, de tal manera que sean felices y exitosos como personas y como profesionales.

Materiales y métodos

La metodología empleada fue experimental, con un diseño cuasi experimental ya que cumple dos características: intervención en la variable independiente y control. La población estuvo compuesta por estudiantes de enfermería y docentes universitarios tutores, quienes apoyaron con la validación de un Manual de Tutoría. Para el procesamiento de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS. Se organizaron estos datos en tablas estadísticas, se halló la estimación del promedio aritmético y se probó la hipótesis con T Student para un nivel de significación del 95%. La confiabilidad de los instrumentos fue sometido a la herramienta Alfa de Cronbach, obteniendo para el Test de actitudes positivas hacia el estudio y la vida una confiabilidad moderada (.428) y para el cuestionario de desempeño del docente universitario-tutor una confiabilidad alta (.914).

Resultados

Resultado para el objetivo general

ACTITUD HACIA EL ESTUDIO Y LA VIDA	EXPERIMENTAL		CONTROL	
	F	%	F	%
A: Favorable	03	15,0	00	0,0
B: Algo favorable	17	85,0	15	88,2
C: Desfavorable	00	0,0	02	11,8
TOTAL:	20	100,0	17	100,0

Tabla 1. *Estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión Filial Tarma, agrupados por niveles de actitudes hacia el estudio y la vida por grupos de estudio*

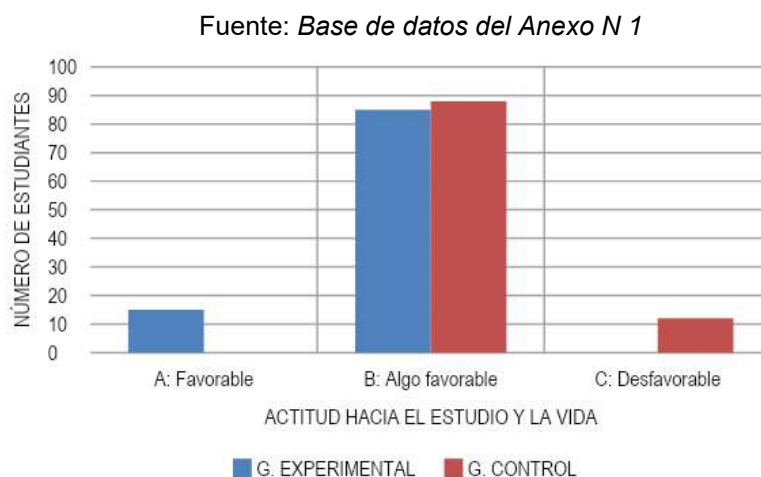


Gráfico N 1. Estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión Filial Tarma, agrupados por niveles de actitudes hacia el estudio y la vida por grupos de estudio

Los resultados acusan claramente que los estudiantes que corresponden al grupo experimental tienen relativamente mejores niveles de actitudes hacia el estudio y la vida, luego de haber participado del Programa de Tutoría: “Potenciando el Aprendizaje y logrando el Bienestar”. Asimismo, se puede verificar que el coeficiente promedio de actitud hacia el estudio y la vida logrado por el grupo experimental es mayor en más de 8 puntos respecto al promedio obtenido por el grupo control. Finalmente, se puede verificar que, los coeficientes de actitud hacia el estudio y la vida que corresponden al grupo experimental son ligeramente más homogéneos que los coeficientes logrados por el grupo control.

Prueba de hipótesis general

Hipótesis estadísticas

H_0 El Programa de Tutoría: “Potenciando el Aprendizaje y logrando el Bienestar”,
: no promueve significativamente el aprendizaje de actitudes positivas hacia el estudio y la vida de los estudiantes de la UNDAC

H_1 El Programa de Tutoría: “Potenciando el Aprendizaje y logrando el Bienestar”,
: promueve significativamente el aprendizaje de actitudes positivas hacia el estudio y la vida de los estudiantes de la UNDAC

Nivel de significancia

$\alpha = 0,05$

Valor de probabilidad

Prueba de muestras independientes



		t	gl	Sig. (bilateral)	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
					Inferior	Superior
Actitud hacia el estudio y la vida	Se asumen varianzas iguales	4,751	35	,000	4,176	10,407
	No se asumen varianzas iguales	4,780	34,693	,000	4,194	10,389

Prueba t para la igualdad de medias

P = 0,000 Sig. (bilateral)

Decisión y conclusión

Como el valor de probabilidad es menor que el valor de significancia ($P < \alpha$), rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la de investigación. Por lo tanto, para un nivel de confianza del 95%; podemos decir que, el Programa de Tutoría: “Potenciando el Aprendizaje y logrando el Bienestar”, promueve significativamente el aprendizaje de actitudes positivas hacia el estudio y la vida de los estudiantes de la UNDAC.

Resultados para el objetivo específico 1

APRENDIZAJE Y BIENESTAR	EXPERIMENTAL		CONTROL	
	F	%	F	%
A: Favorable	02	10,0	00	0,0
B: Algo favorable	12	60,0	09	52,9
C: Desfavorable	06	30,0	08	47,1
TOTAL:	20	100,0	17	100,0

Tabla N 2. Estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión Filial Tarma, agrupados por niveles de aprendizaje y bienestar por grupos de estudio
Fuente: Base de datos del Anexo No. 01

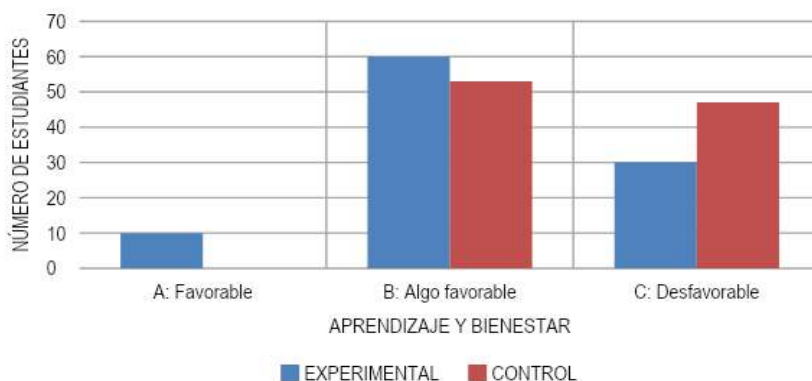


Gráfico N 2. Estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión Filial Tarma, agrupados por niveles de aprendizaje y bienestar por grupos de estudio



Los resultados acusan claramente que los estudiantes que corresponden al grupo experimental tienen relativamente mejores niveles de aprendizaje y bienestar, luego de haber participado del Programa de Tutoría: “Potenciando el Aprendizaje y logrando el Bienestar”. Asimismo, se puede verificar que el coeficiente promedio de aprendizaje y bienestar logrado por el grupo experimental es mayor en más de 1,4 puntos respecto al promedio obtenido por el grupo control. Finalmente, se puede verificar que, los coeficientes de aprendizaje y bienestar que corresponden al grupo experimental son más heterogéneos que los coeficientes logrados por el grupo control.

Resultados para el objetivo específico 2

HABILIDADES PARA LA VIDA	EXPERIMENTAL		CONTROL	
	F	%	F	%
A: Favorable	05	25,0	02	11,8
B: Algo favorable	14	70,0	11	64,7
C: Desfavorable	01	5,0	04	23,5
TOTAL:	20	100,0	17	100,0

Tabla N 3. Estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión Filial Tarma, agrupados por niveles de habilidades para la vida por grupos de estudio

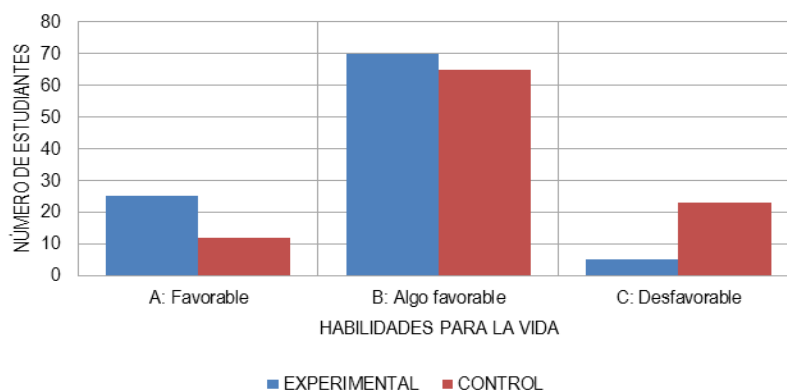


Gráfico N 3. Estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión Filial Tarma, agrupados por niveles de habilidades para la vida por grupos de estudio

Los resultados acusan claramente que los estudiantes que corresponden al grupo experimental tienen relativamente mejores niveles de habilidades para la vida, luego de haber participado del Programa de Tutoría: “Potenciando el Aprendizaje y logrando el Bienestar”. Asimismo, se puede verificar que el coeficiente promedio de habilidades para la vida logrado por el grupo experimental es mayor en más de 1,3 puntos respecto al promedio obtenido por el grupo control. Finalmente, se puede verificar que, los



coeficientes de habilidades para la vida que corresponden al grupo experimental son más homogéneos que los coeficientes logrados en el grupo control.

Resultados para el objetivo específico 3

SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA	EXPERIMENTAL		CONTROL	
	F	%	F	%
A: Favorable	05	25,0	02	11,8
B: Algo favorable	11	55,0	07	41,2
C: Desfavorable	04	20,0	08	47,1
TOTAL:	20	100,0	17	100,0

Tabla N 4. Estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión Filial Tarma, agrupados por niveles de aprendizaje sobre salud sexual y reproductiva por grupos de estudio
Fuente: Base de datos del Anexo N 1

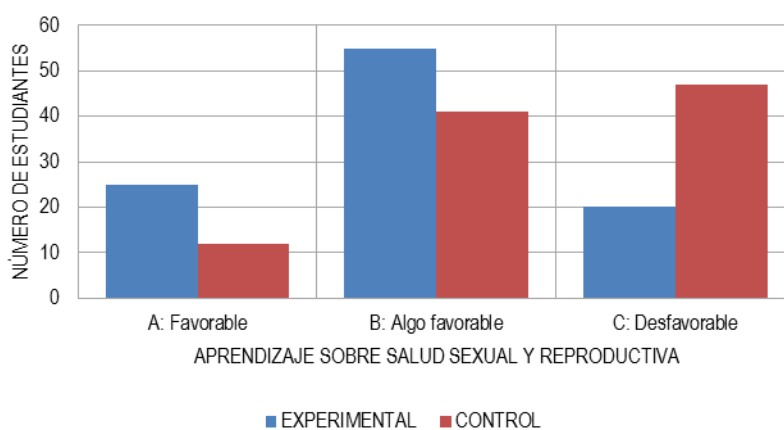


Gráfico N 4. Estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión Filial Tarma, agrupados niveles de aprendizaje sobre salud sexual y reproductiva por grupos de estudio

Los resultados acusan claramente que los estudiantes que corresponden al grupo experimental tienen relativamente mejores niveles de aprendizaje sobre salud sexual y reproductiva, luego de haber participado del Programa de Tutoría: “Potenciando el Aprendizaje y logrando el Bienestar”. Asimismo, se puede verificar que el coeficiente promedio de aprendizaje sobre salud sexual y reproductiva logrado por el grupo experimental es mayor en casi 1,6 puntos respecto al promedio obtenido por el grupo control. Finalmente, se puede verificar que, los coeficientes de aprendizaje sobre salud



sexual y reproductiva que corresponden al grupo experimental son más homogéneos que los coeficientes logrados en el grupo control.

Resultados para el objetivo específico 4

PROMOCIÓN DE LA SALUD Y PREVENCIÓN DE ALTERACIONES	EXPERIMENTAL		CONTROL	
	F	%	F	%
A: Favorable	07	35,0	01	5,9
B: Algo favorable	09	45,0	12	70,6
C: Desfavorable	04	20,0	04	23,5
TOTAL:	20	100,0	17	100,0

Tabla N 5. Estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión Filial Tarma, agrupados por niveles de promoción de la salud y prevención de alteraciones por grupos de estudio

Fuente: Base de datos del Anexo N 1

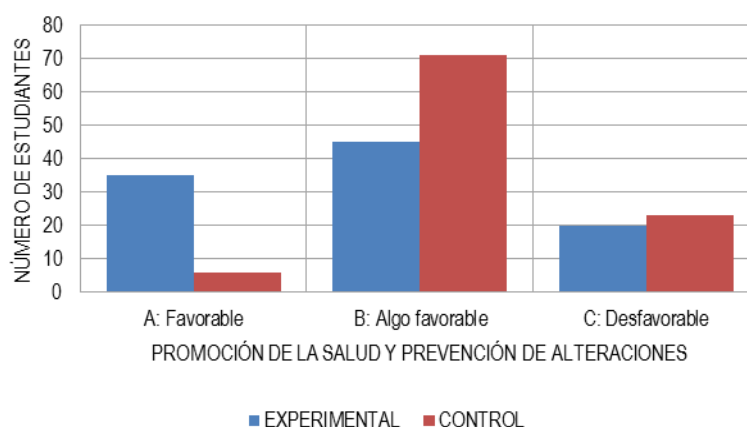


Gráfico N 5. Estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión Filial Tarma, agrupados niveles de promoción de la salud y prevención de alteraciones por grupos de estudio

Los resultados acusan claramente que los estudiantes que corresponden al grupo experimental tienen relativamente mejores niveles de aprendizaje sobre promoción de la salud y prevención de alteraciones, luego de haber participado del Programa de Tutoría: “Potenciando el Aprendizaje y logrando el Bienestar”. Asimismo, se puede verificar que el coeficiente promedio de promoción de la salud y prevención de alteraciones logrado por el grupo experimental es mayor en más de 1,8 puntos respecto al promedio obtenido por el grupo control. Finalmente, se puede verificar que, los coeficientes de promoción de la salud y prevención de alteraciones que corresponden



al grupo experimental son más homogéneos que los coeficientes logrados en el grupo control.

Resultados para el objetivo específico 5

VIOLENCIA DE GÉNERO	EXPERIMENTAL		CONTROL	
	F	%	F	%
A: Favorable	06	30,0	02	11,8
B: Algo favorable	11	55,0	08	47,1
C: Desfavorable	03	15,0	07	41,2
TOTAL:	20	100,0	17	100,0

Tabla N 6. Estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión Filial Tarma, agrupados por niveles de aprendizaje sobre violencia de género por grupos de estudio Fuente: Base de datos del Anexo N 1

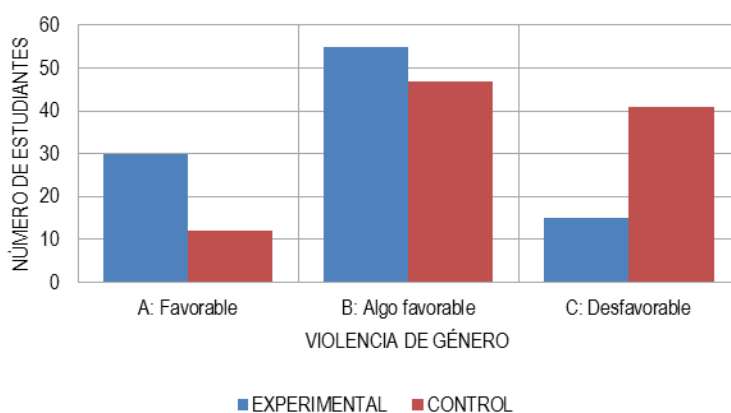


Gráfico N 6. Estudiantes de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión Filial Tarma, agrupados por niveles de aprendizaje sobre violencia de género por grupos de estudio

Los resultados acusan claramente que los estudiantes que corresponden al grupo experimental tienen relativamente mejores niveles de aprendizaje sobre violencia de género, luego de haber participado del Programa de Tutoría: “Potenciando el Aprendizaje y logrando el Bienestar”. Asimismo, se puede verificar que el coeficiente promedio de aprendizaje sobre violencia de género logrado por el grupo experimental es mayor en más de 1,8 puntos respecto al promedio obtenido por el grupo control. Finalmente, se puede verificar que, los coeficientes de aprendizaje sobre violencia de



género que corresponden al grupo experimental son más homogéneos que los coeficientes logrados en el grupo control.

7. Resultados para el objetivo específico 6

DESEMPEÑO DEL DOCENTE TUTOR	EXPERIMENTAL		CONTROL	
	F	%	F	%
A: Bueno	05	25,0	00	0,0
B: Aceptable	13	65,0	11	64,7
C: Deficiente	02	10,0	06	35,3
TOTAL:	20	100,0	17	100,0

Tabla N 7. Docentes tutores agrupados por niveles de desempeño según grupos de estudio
Fuente: Base de datos del Anexo N 2

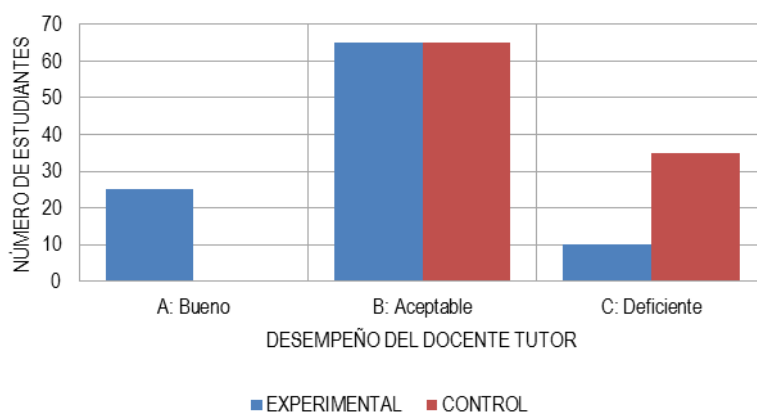


Gráfico N 7. Docentes tutores agrupados por niveles de desempeño según grupos de estudio

Los resultados que se muestran indican que los estudiantes del grupo experimental consideran que el docente tutor que viene aplicando el Programa de Tutoría: “Potenciando el Aprendizaje y logrando el Bienestar”, tiene un adecuado desempeño. Asimismo, se puede verificar que el coeficiente promedio de desempeño del tutor calificado por el grupo experimental es mayor en más de 10 puntos respecto al promedio obtenido por el grupo control. Finalmente, se puede verificar que, los coeficientes de desempeño del docente tutor calificados por grupo experimental son relativamente más heterogéneos que los coeficientes calificados por el grupo control.

Discusión



Gottberg de Noguera, E., Noguera Altuve, G., Noguera Gottberg, A. (2012), sostienen que las actitudes son capacidades que influyen sobre la elección de las acciones personales y reacciones emocionales. Este aprendizaje es fundamental para la postura que asumen los estudiantes universitarios frente a la vida, en general, y a los estudios en particular. De ahí que es fundamental su reconocimiento para el éxito en todo sentido.

Desde la Teoría de la Acción Razonada, las actitudes parten de los conocimientos, es por ello que para cambiar actitudes negativas, es importante la reflexión de todo el bagaje de creencias que cargamos producto de nuestra educación y de la cultura en general; por eso creemos que el aprendizaje de actitudes deben también ser planificadas como el aprendizaje cognitivo.

En esta investigación se partió de estas teorías y se elaboró un Programa de Tutoría: “Aprendiendo actitudes positivas hacia el estudio y la vida” y comprobamos que es posible cambiar actitudes en los estudiantes universitarios.

Por otro lado, la práctica tutorial es inherente al perfil del docente universitario, sin embargo, no se le ha dado la importancia que se merece, sobre todo en el nivel superior universitario. Para que esta sea efectiva debe cumplir ciertas características como lo dice Sanz (2001), debe estar integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo integral, dando respuesta a las necesidades que les van surgiendo a los estudiantes, a lo largo de su permanencia en la universidad.

En este sentido consideramos que un programa de tutoría permite atender diversas situaciones, motivaciones e intereses de los estudiantes, evitando la improvisación o la buena voluntad. Es así que, a través de un manual, da herramientas para enseñar competencias blandas, muy requeridas para alcanzar puestos de trabajo y saber trabajar en equipo. Nuestros estudiantes estarán más satisfechos y por lo tanto con mejores actitudes hacia el estudio y la vida. Además, sugiere estrategias administrativas para ordenar y sistematizar la práctica del docente universitario-tutor, de tal manera que pueda llevar una práctica planificada y evaluar el impacto de esta en los estudiantes al finalizar un año académico.

Finalmente, el programa ayudará a desarrollar acciones adecuadas a los contextos, partiendo de una planificación y terminando en una evaluación.

Conclusiones



Después de haber evaluado la hipótesis general, a través del test T de Student con un 95% de confiabilidad, se ha verificado que, el Programa de Tutoría: “Potenciando el Aprendizaje y logrando el Bienestar”, promueve significativamente el aprendizaje de actitudes positivas hacia el estudio y la vida de los estudiantes de la UNDAC y mejorado el desempeño del docente universitario-tutor.

En cuanto a las hipótesis específicas se ha comprobado que el Programa promueve el aprendizaje y el bienestar, habilidades para la vida, salud sexual y reproductiva, promueve la salud y previene violencia de género.

Después de haber llevado a cabo la prueba de la hipótesis específica 6, a través del test T de Student con un 95% de confiabilidad, se ha comprobado que, el Programa de Tutoría: “Potenciando el Aprendizaje y logrando el Bienestar”, promueve significativamente el desempeño del docente universitario.

Referencias bibliográficas

Amor Almedina, M. (2012). *La Orientación y la Tutoría Universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la Educación Superior*. Modelo de Acción Tutorial. (Tesis para optar el grado de doctor). Recuperado de: <https://bit.ly/30n6fUw>

Borrella Domínguez, S. (2013). *Actitudes positivas en adolescentes hacia los mayores*. (Tesis para optar grado de doctor, Universidad de Extremadura). Recuperado de <https://bit.ly/3jp5iTq>.

Castro Cuesta, R. (2014). *Análisis de las buenas prácticas del tutor universitario: estudio de caso en una universidad de México*. (Tesis para optar el grado de doctor). Recuperado de: <https://bit.ly/34htj8B>

Csikszentmihályi, Mihaly (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row. ISBN 0-06-092043-2

Fishbein, M. (1990). Aids and behavior change: An analysis based on the theory of reasoned action. *Revista Interamericana de Psicología*. 21, 39-55.

Galindo J. (2008). Actitud Positiva ante la Vida y su Influencia en el Éxito y la Felicidad. *Salvemos Nuestro Planeta*. Editorial Lulú. Com. Recuperado de <https://bit.ly/2SghUQM>

Gargallo B, Cruz P, Fernández A, Jiménez A. (2007). La Evaluación de las Actitudes ante el Aprendizaje de los Estudiantes Universitario. El Cuestionario CEVAPU. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Volumen Extraordinario, pp. 238-258. Recuperado de <https://bit.ly/2SgiZrA>

Gottberg de Noguera, E., Noguera Altuve, G., Noguera Gottberg, M. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. *Universidades*, vol. LXII, núm. 53, abril-



junio, 2012 pp. 50-56. *El aprendizaje visto desde la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnología en educación superior*. Recuperado de <https://bit.ly/33gdDCX>

Martínez Rodríguez, Silvia (2002). *Ocio y Formación en la Edad Adulta. Desarrollo de Actitudes y Motivaciones hacia el Ocio a través de una Programa Educativo*. (Tesis para optar el grado de doctor, University of Deusto) Recuperado de

OPS (2001). *Enfoque de Habilidades para la Vida para un Desarrollo Saludable de niñas, niños y adolescentes*. Recuperado de <https://bit.ly/3cS8LXZ>

Reyes L. (2007). La Teoría de Acción Razonada: Implicaciones para el estudio de actitudes. *Investigación Educativa*, N° 7, pp. 66-76.

Sanz R. (2001). *Orientación y Tutoría Universitaria*. Universidad de Granada. Recuperado de <https://bit.ly/346Bqo4>

Seligman M. (2003). *La Auténtica Felicidad*. Colombia: Editorial Zeta.

Stefani D. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol.25, núm.2, 1993, pp. 205-223. *Teoría de la acción razonada: una aplicación a la problemática de la internación geriátrica*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80525205.pdf>



Las reformas estructurales en la política educativa en México de 2006-2017

Pablo Mejía Montes De Oca

Resumen

La política educativa en México ha caminado bajo un constante asedio en el último quinquenio, el cerco proviene de las políticas diseñadas por organismos multilaterales e implementadas por el gobierno en turno. El argumento se basa en señalar que las modificaciones en la educación superior buscan generar una calidad educativa que la sociedad y el entorno global demanda, sobre todo en relación a la diversificación educativa necesaria en un mundo donde la competencia es la línea que debe de tenerse para lograr el desarrollo que el país requiere.

Las recomendaciones generadas por la OCDE, representan el marco general de las llamadas reformas estructurales que se implementaron en México y, es interesante revisar los efectos que estas generan en relación a la educación, sobre todo en la función social y su responsabilidad para con la sociedad; sobre todo a partir de los cambios del nuevo gobierno que tiene una visión distinta a la neoliberal.

Este ensayo se presenta en primera instancia un recorrido general sobre los efectos generados por el modelo neoliberal en la educación el estado en que se encuentra la educación en México y se presentan algunos escenarios de la política educativa que busca dejar atrás el referente neoliberal marcado por los organismos internacionales.

Palabras clave

Política, Calidad, Reforma, Función Social.

La presente ponencia parte de la revisión de económica del Estado y sus repercusiones en la sociedad, asimismo se plantean algunos referentes para la discusión sobre la idea de lo que sería un proyecto de nación.

Como consecuencia de la crisis de la deuda en la década de los años ochenta, en México se inició una trascendente reforma del Estado que explica en gran medida la situación actual del país. Esta Investigación reflexiona sobre la reforma del Estado en México, particularmente la que se refiere reforma del modelo industrial y sus consecuencias para la creación de empleos en el país.



Es importante subrayar que parto de la noción de Cambio Histórico y ello significa que el capitalismo, como sistema social mundial, se transforma aproximadamente cada 50-60 años¹. Las causas profundas de los cambios experimentados por ese sistema obedecen a crisis periódicas de rentabilidad. El capitalismo una vez que entra en crisis de rentabilidad tiende a transformar, por lado, las formas de generación de valor, y por otro, de realización del mismo.

En cuanto a la transformación de las formas de generación de valor, el capitalismo introduce los avances técnicos de los que dispone, y mismos que se logran por acumulaciones de capital obtenidas en el ciclo pretérito. Ello se complementa con nuevas formas de organización de la producción por medio de innovaciones administrativas del trabajador, como ocurrió con la instrumentación del taylorismo y posteriormente del fordismo, por ejemplo. (Marx, tomo II, 1979) (Coriat, 1982)

Por lo que se refiere a los cambios operados en la realización del valor, el capitalismo modifica la División Internacional del trabajo. Ello es así, pues la rentabilidad del sistema es mundial y no de índole nacional.

Finalmente, estas transformaciones de generación y realización del valor estarían inconclusas sin una modificación del Estado y las instituciones o leyes que lo regulan. Por lo mismo en cada ciclo también se observa mutaciones en el Estado y la institucionalización.

Cambio histórico

Antes de adentrarme en el tema, es necesario hacer algunas precisiones de orden teórico metodológico. La primera es que para abordar la transformación del Estado en México de los últimos años sin tomar en cuenta los cambios que se presentaron en el capitalismo en las tres últimas décadas, es un ejercicio incompleto.

En numerosos estudios, como los hechos por Marx, Konratief, Mendel, Shumpeter, la corriente regulacionista, la neoshumpeteriana (Rivera, 2005), entre otros tantos, se ha demostrado que el capitalismo es un sistema social que se ve obligado a realizar permanentes cambios para poder subsistir. En ello está la base de su increíble dinamismo y cambio.

El capitalismo regularmente se modifica cíclicamente aproximadamente cada 50-60 años, y esos ciclos comprenden tanto su fase ascendente como descendente. Esto es reconocido hasta por las mismas corrientes tradicionales de las ciencias sociales, como la shumpeteriana (Gresspan, 2015) o, por otra parte, la institucionalista, entre las que



sobresales la regulacionista, neoshumpeteriana, o la de especialización flexible, por ejemplo (Contreras, 2015).

Las diferencias entre los enfoques teóricos son varias, pero resalta una principal: unos parten de la teoría valor precios, la neoclásica, y otros, sobre la teoría valor trabajo, teoría clásica.

La polémica no es menor, pues mientras las corrientes que se desprenden de la teoría neoclásica se centran en el estudio y comportamiento de los precios en el mercado, y con ello la obsesiva búsqueda del equilibrio macroeconómico, para las vertientes clásicas el problema se ubica en las determinantes de la creación económica, consumo y su distribución.

No es necesario abundar sobre la posición del enfoque neoclásico, pues el eje analítico de esta corriente se basa en el equilibrio de mercado. Este se logra, siguiendo el discurso neoclásico, con la plena libertad económica, misma que posibilita un fiel equilibrio entre la oferta y la demanda y con ello se obtiene no sólo la estabilidad de los precios, sino la preciada libertad del individuo.

En esa lógica, para Shumpeter el capitalismo es un sistema que construye y destruye permanentemente. Sostiene que en ello radica la raíz del dinamismo del capitalismo, mismo que se concreta en ciclo de negocios, que en la fase descendente obliga a las empresas a la innovación técnica y las lleva a los precios de monopolio, por la falta de competencia. En la fase ascendente del ciclo se recupera la estabilidad de los precios, por la fuerte competencia entre las empresas al igualarse las condiciones técnicas.

Para la corriente clásica, especialmente la marxista, los cambios del capitalismo obedecen a la crisis de la acumulación de capital, misma que es el objetivo principal de reproducción del sistema. En ello, subrayó, esta su principal contradicción, pues para recomponer el sistema tiende a priorizar su reproducción, la del capital, y con ello subsume la reproducción social. Origen por la demás de la desigualdad social imperante, raíz de su principal contradicción que históricamente lo ha llevado a las crisis cíclicas (con excepción de la crisis del fordismo)

En esta dirección los cambios que se presentan cíclicamente en el capitalismo son de índole estructural y superestructural (Marx, 1975). En cuanto a las mutaciones estructurales el capitalismo modifica las formas de explotación del trabajo, sea por la vía de la innovación tecnológica o por la reorganización de los procesos de trabajo que incrementa la obtención de plusvalor absoluto o relativo. Eso en cuanto a la creación de



valor. Para la realización del mismo se modifica la división internacional del trabajo y con ello el orden mundial.

En el ámbito superestructural, el capitalismo modifica el Estado y sus instituciones. Ello implica que desde el Estado se diseña la nueva política económica, y con ella la definición del rumbo y transformación social y política. De otro lado, ese rediseño necesita otro nuevo marco legal, institucional, para hacer operativa la acumulación de capital.

A este conjunto de cambios que explican las mutaciones del capitalismo lo denominó Cambio Histórico.

Reforma del estado en México

En ese contexto de modificación de la fase capitalista es que se nos presenta la reforma del Estado en México. El Estado mexicano tiene que renunciar y modificar el Estado con una ideología nacional revolucionaria que a contracorriente intentó desarrollar formas de acumulación nacional, a partir de un modelo de industrialización por sustitución de importaciones. Mismo que fracasó con la crisis de los años setenta y se ahondó con la crisis de la deuda en los años ochenta.

En el nuevo contexto de transformación capitalista al Estado mexicano se le impuso, por parte de los organismos diseñadores de los cambios de patrón de acumulación, como el FMI, de permitir la IED en México sin restricciones y por ello el Estado mexicano liberó de toda regulación a la inversión extranjera en el país con lo cual perdió su soberanía monetaria (Rivera, 1986) (Guillén, 1990) (Ibarra, 1993).

No hay que perder de vista que esta liberación de la inversión extranjera que se dio en México, en el fondo constituía una transformación fundamental para la acumulación de capital. En efecto, tenía como propósito trasladar procesos de trabajo del centro a la periferia, como el nuevo diseño de la División Internacional del Trabajo. Esto es, con el aumento de la competencia a nivel internacional, las empresas transnacionales se vieron en la necesidad de reducir costos, y la forma de lograrlo era trasladar a los países dependientes parte o procesos de producción con costos salariales menores.

Con esta política de liberación de la inversión extranjera directa, esta creció a ritmos nunca vistos en la historia del país. En 1980 fue de 1,622.60, y en la industria fue de 1,285.70 millones de dólares (mdd).

Una década después, en 1990, casi se triplicó y fue de 3,722.40 mdd la total y de 1,192.9 la industrial con la firma del Tratado Comercial para América del Norte. Para el año 2001, la IED en México era de 30,053.30 millones de dólares y la industrial de 6,456.5.



A raíz de la crisis de 2008, la IED se estancó y representó sólo 28,793.30 mmd, la total, pero la industrial creció con respecto a una década anterior al pasar a 8846.3 millones de dólares. En el año 2013 es cuando vuelve a despuntar y la total subió a 44,885.80 la total y 29,542.6 millones de dólares la industrial (Ver Gráfico IED Total e Industrial).

Este comportamiento de apertura a la IED por parte del Estado mexicano no obedeció a una política soberana, sino a una imposición de la transformación del patrón de acumulación de capital por parte del capitalismo, y ello significó un nuevo papel de México en la División Internacional del Trabajo, y fue permitir el proceso de relocalización productiva del gran capital trasnacional.

Esto significó abandonar un proceso de industrialización nacional que se inició en los años treinta del siglo XX, y sustituirlo por una industria trasnacional, principalmente en el sector automotriz y en la maquila, como su momento dejaron asentado Carlos Tello y Rolando Cordera (Tello y Cordera, 1979)

Conclusiones

En los últimos 35 años, el Estado mexicano modificó su política industrial. Pasó de un modelo de industrialización por sustitución de importaciones de carácter nacional a otro donde la industria depende del crecimiento de la Inversión Extranjera Directa. Primero, con la libertad de inversión extranjeras en las maquiladoras en la frontera con Estados Unidos y posteriormente con el desarrollo de la industria automotriz.

Este cambio de modelo industrial trajo como consecuencia una paulatina pero inexorable destrucción de la planta industrial mexicana creada durante los años del nacionalismo revolucionario (Tello, Cordera, 1979) y suplido, por otra, de carácter trasnacional.

La intencionalidad de dicha política industrial era la de ampliar la base productiva del país y con ella de los empleos, pero lo resultados hasta la fecha no son nada halagüeños. Por dar sólo unos datos: el 50% de la PEA se encuentra en el sector informal urbano, que no es más que trabajos precarios con bajos salarios. Dicho sector aporta una cuarta parte del PIB que prácticamente se ha mantenido estancado durante este tiempo.

En América Latina, México es una de los países con los más bajos salarios, que son utilizados, a su vez, para atraer mayor IED al país. Si analizamos el crecimiento de los salarios contractuales en el país de 2002 a 2013 observamos un comportamiento decreciente al pasar los salarios contractuales en el primer año de un crecimiento de



5.8% a 4.3% en 2013 (Ver tabla de salarios contractuales). En cuanto al comportamiento de los salarios en la manufactura pasaron de 6.4% en 2002 a 4.6%

Este estancamiento de los salarios en México además explica el bajo crecimiento del PIB, pues prácticamente a desaparecido el mercado interno y la creciente dependencia del país del mercado mundial

Por otro lado, esta IED, beneficiada con costos salariales de los más bajos del mundo, no ha generado los empleos requeridos por el país (Ver Cuadro sobre ocupación y desocupación). Como resultado de ello, en el país crece la delincuencia organizada, adonde fluye estos trabajadores que no encuentran empleos o en su defecto puestos laborales precarios con muy bajos ingresos.

Notas

1 En las ondas de larga duración escritas por Kontratief se puede observar este comportamiento del capitalismo.

Bibliografía

- Aglietta, M. (1976). Los modos de regulación. México, Siglo XXI.
- Boyer, Robert (1986). *La flexibilidad del trabajo en Europa*. Madrid, Ministerio del trabajo y seguridad social.
- Boyer, Robert (1979). *Wage formation in historical perspective: the french experience*. Cambridge Journal of Economics, vol 3, 2, junio.
- Cantter, A. (1980). Labor Economics, Irwin, Chicago.
- Centro de Estudios Económicos del Sector Privado (1987). La economía subterránea en México. México, Diana.
- Contreras Carbajal, José Javier (2015). *Enfoque crítico sobre las teorías del sector informal en México*. UAM, Itaca.
- Coriat, Benjamín (1982). *El taller y el cronómetro*. México, Siglo XXI.
- Coriat, Benjamín (1992). *Pensar al revés*. México, Siglo XXI.
- Cortés, Fernando y Oscar Cuéllar (1990). Crisis y reproducción social. México, FLACSO-Miguel Angel Porrúa.
- Dabat, Alejandro. México y la globalización. Cuernavaca, CRIM/UNAM, 1994.
- Rivera, Miguel Ángel y Alejandro Dabat. (2007). Cambio histórico mundial, conocimiento y desarrollo.
- De la Garza Toledo, Enrique (2000) (Coordinador). Tratado Latinoamericano de sociología del trabajo. México, UAM, FCE, Flacso y Colegio de México.



- De Soto, Hernando (1993). *El otro sendero*. México, Diana.
- Ferguson, C. E. y J. P. Gould. (1983). *Teoría microeconómica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Freeman, C., y Carlota Pérez (1988). Structural Crisis of adjustment, Business Cycles and Investment Behaviour, en Dosi, et., al *Technical Change and Economic Theory*, Londres, France Printer.
- García, N. Tokman, V.E. 1984 "Transformación ocupacional y crisis", en *Revista de la CEPAL* (Santiago, CEPAL), diciembre.
- Gorz, André (1993). "La declinante relevancia trabajo y el auge de los valores postmodernos". *Economía Informa*. No221. México, Facultad de Economía-UNAM, septiembre.
- Hart, K. *Informal incomes opportunities and urban employment in Ghana*. *Journal of modern african studies*, 1. 1973.
- Ibarra, David (1993). "Equidad y desarrollo". México, *Nexus* no. 184.
- Guillén Romo, Héctor (1990). *El sexenio de crecimiento cero*. México, Era.
- Koutsoyiannis, A. (1975). *Modern microeconomics*. Londres, The Macmillian Press.
- Marx, Karl. *El Capital*. México, FCE, 1975.
- North, D. (1981). *Structure and Change in Economic History*. Nueva York, W. W. Norton.
- Octavio Rodríguez (1980). *La teoría del subdesarrollo de la CEPAL*. México, Siglo XXI.
- Pérez, Carlota (2009). "Technological revolution and financial capital: the dynamics of bubbles and global economic growth", Edward Elgar, Cheltenham, UK.
- PREALC 1982 *Mercado de trabajo en cifras. 1950-1980* (Santiago, PREALC).
- Piore, M., y Ch. Sabel (1990). *La ruptura industrial*. Madrid, Alianza Editorial.
- Portes, A. et. al. (1989). *The informal economy*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Portes, A., y Benton, Laura (1987). *Desarrollo industrial y absorción laboral: una reinterpretación*. México, *Revista Estudios Sociológicos*. Colegio de México, no. 13.
- Portes, Alejandro (1995). *En torno a la informalidad: ensayos sobre la teoría y medición de la economía no regulada*. México, Miguel Ángel Porrúa/Flacso.
- Raczynski, *Dagmar* (1976). "El sector informal urbano: algunos problemas conceptuales". En Tokman, Víctor y E. Klein. *El subempleo en América Latina*. Buenos Aires, Clacso-El Cid.
- Rivera R, Miguel Ángel (2005). *Capitalismo informático, cambio tecnológico y desarrollo nacional*. México, Universidad de Guadalajara, UNAM, UCLA, Juan Pablo Editores.



Rivera R. Miguel Ángel (1986). *Crisis y reorganización del capitalismo mexicano*, México, Era

Salas, Carlos y Teresa Rendón (1992). *El sector informal urbano. Revisión conceptual y formas de medición*. México, Inédito.

Thurow, Lestor (1992). *La guerra del siglo XXI*. México, Vergara.

Tokman. Víctor (1987). "El sector informal: quince años después". México, Fondo de Cultura Económica, *El Trimestre Económico*, no. 215 julio-septiembre.

Veblen, T. (1904). *The Theory of Business Enterprise*. Nueva York, Charles Scribners.

Veblen, T. (1919). *The Place of Science in Moder Civilisation and Other Enssays*. Nueva York, Huebsch.



La participación de Trabajo Social en las Políticas Sociales: Una reflexión desde la formación profesional

Silvia Patricia Martínez Fernández¹

Sara Valdez Estrada²

María López Rocha³

Resumen

El Trabajo Social como disciplina se sostiene esencialmente en la intervención en la sociedad contemporánea, en sus multivariadas facetas y sus cambios permanentes, lo que implica redefinir la vinculación teórico-práctica desde el presente que conlleve a incursionar en los escenarios desafiantes de la sociedad actual. Enfatizamos la importancia del tema de políticas sociales como objetivo natural de la profesión al involucrarse en la operativización de las mismas a través de funciones que desempeña (orientar, capacitar, organizar, investigar, movilizar, entre otros), sin dejar de lado la posibilidad de formar profesionistas capaces de diseñar, ejecutar y evaluar políticas sociales mediante la utilización de metodologías y modelos de intervención individuales y colectivos. Por tanto, la presente investigación lleva a la revisión y reflexión de contenidos formativos en políticas sociales de instituciones de educación superior de la carrera de Trabajo Social, no solo en conocimientos y habilidades, sino en los alcances de intervención profesional, vistos desde las representaciones sociales, en donde se ha ido construyendo la profesión desde una concepción propia de los sujetos intervinientes (estudiantes y docentes). Los resultados apuntan a la formación en políticas sociales vista desde las dos universidades participantes (Universidad de Guadalajara y Universidad Tecnológica de Guadalajara), representa una vinculación histórica de la profesión y éstas, limitada a la fase operativa. Se reconoce la necesidad de incursionar proactivamente en el diseño a través del trabajo de empoderamiento, liderazgo e innovación con los sujetos individuales y colectivos con los que se interviene desde lo social.

Palabras clave

Trabajo Social, intervención, políticas sociales, formación.

Introducción

La complejidad de la vida social cobra dimensiones de intervención profesional innovadoras y creativas que sugieren a las instituciones educativas replantear el compromiso de formar profesionistas capaces de enfrentar los retos de la sociedad



contemporánea. Para ello es fundamental afrontar dichos cambios mediante procesos teórico-metodológico-operativos acordes a cada profesión y así, lograr que los estudiantes al concluir los estudios estén preparados para el ejercicio profesional.

En el caso de la profesión de Trabajo Social, es primordial analizar fenómenos sociales que surgen a partir de las necesidades humanas, las cuales se convierten en el objeto de estudio de la profesión. En este mundo que nos toca vivir, es necesario analizar y definir el contexto de intervención y el papel del Estado a través de políticas sociales que mantienen el equilibrio de las relaciones económicas y sociales.

Ante este escenario, podemos ubicar a Trabajo Social como una de las profesiones de singular relevancia en la actualidad, cuyo objetivo esencial es promover y construir respuestas sociales para transformar asertivamente la diversidad de formas en que se presentan las necesidades, problemas y demandas de la población a través de funciones y acciones que posicionen la profesión con eficacia y eficiencia. Sin embargo, también es innegable situar la profesión en el desarrollo mismo del capitalismo, en donde el Estado actúa como mediador en el proceso metabólico de la relación capital-trabajo y necesita de la intervención sistemática mediante la política social y, por ende, de profesiones que intervengan en la ejecución de las mismas.

La profesión diversifica sus ámbitos de intervención en la medida que participa en programas e instituciones del Estado y privadas; históricamente, pasa de una actividad asistencial-empirista a una tarea de organización y promoción de los sectores populares, la cual pone al profesional en contacto con las potencialidades de las comunidades y sectores desprotegidos.

Ahora bien, identificar y comprender los espacios de intervención de Trabajo Social es también asumir la institucionalización de políticas sociales que se extienden a partir de las demandas de los sectores populares y vulnerables de la sociedad, las cuales son apropiadas por la clase dominante y devueltas en forma de medidas de bienestar social como parte de un proyecto de legitimación política.

Para hablar de políticas sociales y Trabajo Social es esencial categorizarlas históricamente imbricadas, no solo en el pasado sino en el presente y probablemente lo estarán en el futuro. Sin embargo, es necesario reflexionar si en el ámbito académico y en las instituciones de bienestar social la intervención profesional responde a las necesidades reales de los individuos y los colectivos mediante el diseño, implementación y evaluación de estas políticas sociales.



Fundamentación del problema

Las políticas públicas son las respuestas que el Estado puede dar a las demandas de la sociedad en forma de normas, instituciones, prestaciones, bienes públicos o servicios. Están ligadas directamente a la actividad del Estado en tanto ejecutor, es decir, aludiendo a la Administración centralizada o descentralizada. Involucra toma de decisiones y previamente un proceso de análisis y de valorización de dichas necesidades.

Las políticas sociales están dirigidas a cubrir las necesidades primordiales de individuos que son tratados como integrantes de categorías o grupos sociales. Estas medidas tienden a favorecer en el Estado Benefactor a todos los habitantes de un país, pero de forma diferenciada, según grupos creados por el ordenamiento jurídico; el criterio para diferenciar a los mencionados grupos es su situación económico-social permanente más o menos desfavorable en relación al conjunto de la sociedad. Se planean desde la perspectiva de una ideología, teoría o los valores que afecten a determinadas clases y grupos de la población de manera diferente, por lo tanto, los valores son dimensiones mayores de política social, conjuntan legitimidad, compromiso público y lealtades y ayudan a estructurar la conducta de los individuos, grupos y comunidades.

El Estado juega un papel protagónico en la ejecución de programas para la sociedad, asume la responsabilidad de buscar los medios para implementar políticas sociales masivas, enfocadas a responder a las demandas populares. Sin embargo, han resultado insuficientes para enfrentar la pobreza porque responde a la naturaleza misma del capitalismo. Las políticas sociales asistencialistas son dirigidas a la población más vulnerable en los países de primer mundo como de “Estado de bienestar”, mientras en los países de tercer mundo, las etiquetan como “políticas populistas” o “clientelares” (Torres, 2019).

La política social emana de la estructura institucional y su finalidad es promover el bienestar de los ciudadanos, “por lo que la necesidad es aún mayor de formar profesionales con herramientas que propongan cambios determinantes a la situación que se vive” (Netto, 1997, p.36). Por ello, la educación debe fomentar el desarrollo de habilidades, destrezas y cultivar la solidaridad y el compromiso de los individuos por los demás. Enfatizamos la importancia de las políticas sociales como objeto de interés para los Trabajadores Sociales que puede llevar a investigaciones que expliquen y sustenten los diversos roles que desempeña (orienta, capacita, educa, investiga, planea, ejecuta, evalúa, supervisa, moviliza, entre otras).



No olvidemos que ha existido una vinculación histórica entre política social y Trabajo Social, ya que ambas tienen como propósito mejorar las condiciones de vida; sin embargo, la tan cuestionada presencia del Estado en la atención de las necesidades de la población sigue generando condiciones de pobreza y desigualdad en las comunidades y grupos sociales. Por su parte, el actuar profesional demanda nuevas formas de intervención, funciones específicas que ubiquen sólidamente la disciplina, utilizando metodologías que respondan a la complejidad social, un trabajo interdisciplinario y un liderazgo correctamente dirigido. Creemos que la profesión no pierde su razón de ser, sino que debe evolucionar de manera acorde con la transformación de los roles y las características del Estado, de los individuos y la colectividad.

Por ello, es necesario redimensionar los retos, con el fin de contribuir en la búsqueda y alcance de una sociedad autogestiva y emancipada mediante la construcción de objetivos colectivos con la participación protagónica de la población. El compromiso es de las Universidades, de docentes, estudiantes, egresados, asociaciones y gremios de trabajadores sociales; que sumen a los sectores populares, que defiendan las conquistas comprendidas por el Estado de Bienestar Social; esa defensa asegura no sólo los puestos de trabajo profesional sino la calidad y universalidad de los servicios y sobre todo una mayor justicia y equidad social.

Por lo anterior expresado, surgen las siguientes interrogantes:

¿La política social emergió como un método en la práctica de trabajo social?

¿Son adecuados los conocimientos, aptitudes y competencias en políticas sociales de los estudiantes y egresados de la licenciatura en Trabajo Social?

¿De qué manera los estudiantes demuestran su conocimiento en políticas sociales en su intervención profesional?

Objetivos de la investigación

1. Analizar los contenidos sobre políticas sociales en los planes de estudios de tres Universidades públicas (UANL, UNAM, Y UDG).
2. Comparar el perfil de ingreso y egreso propuesto por cada una de las Universidades.
3. Visualizar a través del análisis de los planes de estudio, el enfoque de género de la licenciatura en Trabajo Social.



4. Identificar en los estudiantes, elementos ausentes y presentes en la formación de políticas sociales.
5. Contrastar las materias relacionadas con políticas sociales de las Universidades locales que cuentan con la Licenciatura en Trabajo Social.

Metodología

Tipo de estudio: enfoque mixto, a razón de abordarlo desde aspectos cuantitativos y cualitativos, en el intento de no ser excluyente un método del otro, sino más bien complementarlos. El alcance es descriptivo, ya que se busca expresar las características del fenómeno a estudiar; en este caso la formación en políticas sociales de los Trabajadores Sociales de tres Universidades nacionales y dos locales. Correlacional, porque se pretende establecer el vínculo y la relación que existe entre las Universidades nacionales y locales en cuanto a los aspectos de similitud y discordancia en la formación de Trabajadores sociales en Políticas Sociales. Análisis comparativo de contenidos y habilidades relacionadas con la intervención social requeridas por la Política Social actual.

Fases del Proyecto

Primera fase: análisis de contenido: a través de la revisión de los planes de estudio de las tres Universidades Nacionales (Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y Universidad de Guadalajara (UDG).

Segunda fase: trabajo cuantitativo, con las Universidades locales (UDG, Universidad Tecnológica de Guadalajara (UTEG). Cuestionario-estudiantes.

Tercera fase: trabajo cualitativo con las Universidades locales. Se utiliza la técnica de la entrevista (temática), con docentes de la UDG y UTEG. Mediante la ejecución de las tres fases del trabajo de campo se pretende cumplir la rigurosidad de validez y confiabilidad del estudio en la medida que analiza el contenido documental de los planes de estudio; con el cuestionario a estudiantes se suman los aportes cuantitativos y se complementa con las entrevistas a profesores, buscando los aspectos cualitativos que arroja esta técnica para analizar la formación de Trabajadores Sociales en Políticas Sociales.

Población y muestra

Primera fase: las tres Universidades nacionales.

Segunda fase: población: estudiantes que cursan el último semestre de la Licenciatura en Trabajo Social. Universidad de Guadalajara (UDG) 231 de estudiantes de 7mo. y



8vo. Semestre de la Licenciatura en Trabajo Social. Muestra 145 (basado en el muestreo e inferencia estadística), Universidad Tecnológica de Guadalajara (UTEG) 74 estudiantes de de 7mo. mediante censo.

Tercera fase: cinco docentes de UDG y 5 docentes de UTEG.

Instrumentos

Documentos de los Planes de Estudio de las Tres Universidades Nacionales.

Cuestionario dirigido a estudiantes de las Universidades locales.

Guión de entrevista para docentes de las Universidades locales.

Resultados y discusión

Características de la población

Históricamente en la profesión ha predominado el género femenino, en el caso de la Universidad de Guadalajara no es la excepción, el 95 % de los estudiantes son mujeres y sólo el 5 % son hombres, la edad que tienen al cursar la licenciatura está entre los 20 y 25 años (88 %), 7 % entre 26 y 30 años y el restante 5 % tienen entre 30 y 45 años de edad. De los participantes en la investigación 67 cursaban en ese momento el séptimo semestre, el mismo número el octavo semestre y 8 egresadas.

La anterior situación es prácticamente similar en la Universidad Tecnológica de Guadalajara con un 92 % entre 20 y 25 años, 2 % entre 26 y 30 años y el 6 % entre 31 y 45 años de edad; el 97 % son mujeres y el 3 % hombres. 48 cursaban el séptimo semestre y 26 el octavo semestre. Un dato relevante es que en ambas Universidades la motivación para estudiar la carrera fue por las características de la misma (71 % UDG y 76 % UTEG), es decir, por los conocimientos y competencias que se desarrollan y el perfil de egreso ofrecido, dejando en segundo término el factor vocacional (19 % y 24 % respectivamente) y en mínimo porcentaje la Universidad de Guadalajara apunta a motivación por el puntaje requerido y por género.

Resulta interesante indicar que sólo el 1% de los estudiantes de la UDG optó por la licenciatura en Trabajo Social por el género y se corrobora cuando el 92 % de los estudiantes de ambas Universidades manifiestan estar en desacuerdo que la carrera es “pensada para mujeres”; para concretar el desacuerdo al señalamiento de que las Políticas Sociales son diseñadas por hombres y ejecutadas por mujeres (87 % UDG y 88% UTEG respectivamente).

A partir del análisis de los planes de estudio de las Universidades nacionales (Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Nuevo León y



Universidad de Guadalajara) se localizan unidades de aprendizaje enfocadas a las políticas sociales:

UNAM 11 unidades de aprendizaje

UANL 15 unidades de aprendizaje

UDG 12 unidades de aprendizaje

Lo anterior evidencia que la formación de Trabajadores Sociales incluye conocimientos y saberes relacionados con las políticas sociales, ya sea en unidades de aprendizaje básicas u optativas. Sin embargo, al revisar los perfiles de ingreso y egreso de las tres Universidades cada una de ellas tiene su visión particular de la profesión, por lo que consideramos que aún estamos lejanos en la cosmovisión de un perfil de ingreso y egreso común nacional. Llama la atención que sólo el 54 % de los estudiantes de la UDG considera adecuadas las unidades de aprendizaje del plan de estudios para alcanzar el perfil de egreso, por un 91 % de los estudiantes de UTEG.

Los estudiantes identifican unidades de aprendizaje relacionadas con las políticas sociales, en la UDG 82 % y 87 % en la UTEG, contrastado lo anterior con la revisión de los planes de estudio (primera fase del proyecto) en donde se encontró que la Universidad de Guadalajara incluye en el plan de estudios 12, mientras que la UANL tiene 15 y la UNAM 11. Se identifica en las tres universidades interés por la formación de profesionistas involucrados en la realidad social, en la resolución de conflictos y en el desarrollo social; con diversas metodologías, pero con un mismo objetivo. Diferentes planes de estudios, es decir, las tres Universidades ofrecen formación en políticas sociales ya sea en unidades materias básicas u optativas.

Conocimientos y habilidades de Políticas Sociales

Sin duda los datos más significativos son los que dan cuenta de la participación de los Trabajadores Sociales en la ejecución de políticas sociales (73 % UDG y 90 % UTEG) y en el diseño de las mismas (62 % UDG y 92 % UTEG). De igual forma sólo el 27 % de los estudiantes de la UDG y el 50 % de la UTEG consideran que las políticas sociales implementadas por el Estado son adecuadas a las demandas de la sociedad. Este dato se complementa con el 27 % de los estudiantes de la UDG y 57 % UTEG quienes afirman que el plan de estudios es adecuado a las demandas actuales.

Resulta necesario detenernos para reflexionar si el plan de estudios vigente contribuye a la formación de profesionistas capaces de enfrentar los retos y demandas de la sociedad tan compleja; si los egresados están preparados para involucrarse en el



diseño, ejecución y evaluación de políticas sociales; ya que afirman que no es adecuado a las demandas actuales, además afirman el Estado no responde a las necesidades de la sociedad en su conjunto. Los estudiantes señalan que Trabajo Social debe ofrecer alternativas de solución ante la diversidad de problemáticas sociales, ser crítico, tolerante y propositivo; practicar valores como la responsabilidad, compromiso y respeto en la intervención.

Por ello, asumimos que los propios trabajadores sociales a través de representaciones sociales producen los significados para comprender, actuar y orientar en el medio profesional y social; en estas teorías de sentido común se clasifican y explican los fenómenos de las realidades cotidianas.

Estas representaciones colectivas en palabras de Moscovici (1984) son:

Un mecanismo explicativo y se refieren a una clase general de ideas o creencias (ciencias, mito, religión), para nosotros son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados. Fenómenos específicos que se relacionan con una manera particular de entender y comunicar-manera que crea la realidad y el sentido común. (p. 3)

Las personas conocen la realidad que les envuelve mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. En palabras de Jodelet (1986) “consideradas, como producto y proceso de construcción psicológica y social de lo real, abordadas como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y elaboración psicológica y social de la realidad” (p. 37).

Conclusiones

El estudio pone de manifiesto la estrecha vinculación de las políticas sociales y Trabajo Social, sin embargo, lejano se vislumbra el panorama de una profesión consolidada en el diseño y aplicación de las mismas que respondan a una sociedad en su conjunto, con una cobertura universal y transdisciplinaria. Es necesario reflexionar en lo social, criticar lo que hacemos, como lo hacemos y para qué los hacemos, redefinir la acción social puede ser el punto de impulso para afrontar el objetivo de la intervención profesional y de las políticas sociales.

Es imprescindible una correcta planeación de políticas sociales y en este caso una acertada formación de profesionistas de Trabajo Social comprometidos con las necesidades de la sociedad vertiginosa que estamos viviendo, ejerciendo un papel protagónico en la búsqueda del bienestar social.



Los trabajadores sociales deben ver más allá de los paradigmas tradicionales de intervención y trascender a la propia representación social de la profesión, revisar los objetivos y fines del servicio que se ofrece, enfocarse a un ejercicio profesional universal, de calidad y, sobre todo, procurar permanentemente la justicia social, la equidad y la paz. Es urgente impulsar políticas sociales más dinámicas, innovadoras, organizadas y realistas que respondan a la sociedad en su conjunto, las Universidades deben ser el vehículo del desarrollo humano y generar los mecanismos para alcanzar y conservar la justicia social.

Reconocemos la necesidad de una práctica fundamentada a partir de la reflexión al interior de la profesión (desde lo formativo) y al exterior (con el sector productivo y social), desde el objeto mismo de intervención y desde el contexto socio-político histórico.

Para concluir, es fundamental situar la profesión en el contexto actual, en donde las demandas sociales requieren atención con formas de acción, conceptos y perspectivas metodológicas que aborden la complejidad social, procurando eliminar la intervención asistencialista para dar lugar a nuevas prácticas profesionales y retos innovadores, sin olvidar el significado e impacto de las políticas sociales desde su gestación, implementación y evaluación.

Las categorías Trabajo Social y políticas sociales permanecerán intrínsecamente relacionadas, en lo conceptual, en lo institucional, en lo laboral. Belmartino, Levín y Repetto (2001) afirman que las políticas sociales en las sociedades contemporáneas son instrumento irremplazable para la producción y conservación del orden, el bienestar y la integración social.

Coincidimos con el argumento de Alayón (2010), quien afirma:

El emparentamiento del Trabajo Social con el funcionamiento y características de la sociedad en su conjunto, constituye una variable ineludible para entender el por qué, el cómo y el para qué de la profesión. De ahí que el Trabajo Social requiere ser considerado en el contexto de los procesos económicos y políticos vigentes. (p.283)

Seguramente tendremos que pensar en recrear la intervención de Trabajo Social en los espacios tradicionales, es decir, si laboralmente seguimos en estos ámbitos, continuaremos repitiendo la intencionalidad de las políticas sociales que cumplen de forma paliativa con los compromisos del Estado benefactor. La propuesta es generar



desde la formación y al interior de las Universidades sinergias que propicien una participación profesional en los escenarios emergentes y actuales. Necesario para ello, que docentes y estudiantes visualicen el objetivo de la intervención como un cambio social que genere desarrollo, justicia y equidad en lo individual y lo colectivo.

Bibliografía

Alayón, N. (2010). Política Social y el Trabajo Social. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 9 (2), 277-285.

Belmartino, S., Levin, S. y Repetto, F. (2001). Políticas sociales y derechos sociales en la Argentina: breve historia de un retroceso. *Socialis*, 5, 53-83.

Jodelet, D. (1986). *La representación Social, fenómenos, conceptos y teoría*, en S. Moscovici, Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, Barcelona, Paidós.

Moscovici, S. (1984). *El fenómeno de las Representaciones Sociales*. Cambridge: University Press.

Netto, J. (1997). *Capitalismo monopolista y Servicio Social*. Sao Paulo Brasil: Cortez Editora.

Torres, G. (5 de agosto de 2019). Política asistencialista, ¿un error?. Milenio. Recuperado de <https://bit.ly/3iAjGqs>



Línea Temática 7.

Las descolonialidad de la universidad, tanto de los saberes que produce y transmite como de su organización académico-administrativa y de gobierno



Diálogos Interculturais nas Universidades Públicas e Decolonização do Conhecimento

Paula Fernandes de Assis Crivello Neves
Ana Tereza Reis da Silva

Resumo

Nesta comunicação, apresento algumas reflexões sobre minha pesquisa de doutorado, em andamento, que tem como problemática a seguinte questão: quais desafios e oportunidades de diálogos interepistêmicos e de decolonização do conhecimento emergem da presença indígena, quilombola e de outros povos e comunidades tradicionais (PCT's) nas universidades públicas? Tomando como referência empírica as experiências recentes das universidades públicas do Brasil, que ampliaram as políticas de acesso e permanência de estudantes indígenas, quilombolas e PCT's à graduação e à pós-graduação, e tendo como aporte teórico a perspectiva decolonial, busco analisar de que modo a presença desses sujeitos, historicamente excluídos dos espaços privilegiados de produção e validação do conhecimento científico, se traduz em inovações epistêmicas, metodológicas e pedagógicas no ensino superior. Meu ponto de partida é considerar essas presenças como oportunidades para o encontro intercultural e para o diálogo interepistêmico horizontal, no enfrentamento das relações de poder-saber que ainda operam nas universidades, invisibilizando e produzindo como ausências outros saberes e sistemas de conhecimento. A pesquisa terá como lócus as experiências construídas na Universidade de Brasília (UnB), na graduação, pós-graduação e em espaços formativos não institucionais.

Palavras-chave

Interculturalidade. Diálogos interepistêmicos. Decolonização do conhecimento. Universidades públicas.

Introdução

Neste trabalho pretendo fazer um exercício de discutir teoricamente algumas reflexões preliminares sobre minha pesquisa de doutorado, em andamento, que tem como problemática a seguinte questão: quais desafios e oportunidades de diálogos interepistêmicos e de decolonização do conhecimento emergem da presença indígena, negra, quilombola e de outros povos e comunidades tradicionais (PCT's) nas universidades públicas?



Tomando como referência empírica as experiências recentes das universidades públicas do Brasil, que ampliaram as políticas de acesso e permanência de estudantes à graduação e à pós-graduação, e tendo como aporte teórico a perspectiva decolonial, busco analisar de que modo a presença desses sujeitos, historicamente excluídos dos espaços privilegiados de produção e validação do conhecimento científico, se traduz em inovações epistêmicas, metodológicas e pedagógicas no ensino superior.

Meu ponto de partida é considerar essas presenças como oportunidades para o encontro intercultural e para o diálogo interepistêmico horizontal, no enfrentamento das relações de poder-saber que ainda operam nas universidades colonizadas, invisibilizando e produzindo como ausências outros saberes e sistemas de conhecimento. A pesquisa terá como lócus as experiências construídas na Universidade de Brasília (UnB), com alunos da graduação e pós-graduação em espaços formativos não institucionais.

Neste trabalho, especificamente, farei uma discussão dividida em duas partes: a primeira parte mais teórica, trazendo o debate da decolonialidade e interculturalidade na relação com o conhecimento e a universidade e uma segunda parte sobre a minha experiência na (re)construção do espaço universitário e a relação com a minha vida pessoal, mostrando de que forma eu tenho percebido a presença desses sujeitos se traduzindo em inovações epistêmicas no ensino superior.

Terei como característica metodológica a revisão bibliográfica imbricada na minha narrativa autobiográfica, na articulação com as reflexões teóricas vistas até agora no doutorado.

Decolonização do conhecimento no diálogo com a teoria: Pensar a universidade como uma ressignificação epistêmica da educação no Brasil

O conhecimento nas Universidades deveria ter como princípios curriculares a transdisciplinaridade e a interculturalidade dos saberes; não apenas como tendência pedagógica, mas sim como obrigação curricular, seja em espaços escolarizados ou espaços formativos não institucionais (Castro-Gómez, 2007).

Deste modo torna-se de extrema importância o estudo de autores que permitirão verificar as bases teóricas nas quais as universidades deveriam assumir como princípios, pois o tema contextual, cultura e interculturalidade deveria ser parte integrante do currículo formal e conseqüentemente dos vários espaços na comunidade acadêmica.



Catherine Walsh (2009), uma das principais teóricas da pedagogia decolonial, entende prática decolonial como caminhos que se abrem para outros pensamentos em um “re e in-surgimento”, questionando e desafiando a razão única da modernidade ocidental. Essa decolonialidade como projeto prático, político e epistêmico necessita de uma relação intercultural entre seus membros. Para ela a interculturalidade crítica:

Não é um processo ou um projeto étnico, nem tampouco um projeto da diferença em si. Antes, e como argumenta Adolfo Albán (2008), é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com-vivência – de viver “com” – e de sociedade. (Walsh, 2009, p. 22).

Outro aspecto trabalhado também por Walsh (2009) e de extrema importância para este texto é o conceito de decolonialidade do poder. Este conceito nos traz a possibilidade de se atingir um resultado prático extraclasse, diferenciado daquele da educação tradicional, já que ele pode:

[...] desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da de-colonialidade. (Walsh, 2009, p. 24).

Não menos importante e não mais contundente no assunto sobre colonialidade do poder está Quijano (2010), que nos explica as relações de poder baseadas na “racialização” das mesmas, como se segue: A “racialização” das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade. (Quijano, 2010, p.120).

Dessa forma, pensar em uma pedagogia decolonial e uma educação intercultural no Brasil é garantir para além de uma resistência, formas de ressignificação da luta:

Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (Oliveira e Candau, 2010, p.24).

Acredito que os objetivos (re)velados da educação nas universidades são aqueles que porventura auxiliam mais a adequação em conformidade com a colônia, com a modernidade, por meio principalmente do conhecimento científico, do que se preocupa



verdadeiramente com a emancipação dos sujeitos por meio dos saberes e diálogos interepistêmicos. Resignificando, dessa maneira, a violência institucional e reforçando o epistemicídio.

A problematização em relação a educação e formação nas universidades, especialmente a intercultural, objeto de discussão da pesquisa em andamento, vai ao encontro da “ecologia dos saberes”, à medida que busca colocar os conhecimentos que estão “fora” da universidade, para “dentro” da universidade, na tentativa de mesclarem-se a epistemologia científica da sala de aula com os saberes tradicionais, ancestrais, cosmológicos que os alunos carregam.

Na linha da discussão da ecologia dos saberes, Castro-Gómez (2007) sugere decolonizar a universidade por meio do diálogo dos saberes. Para ele as Universidades carregam uma herança colonial e contribuem para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do ocidente, que apontam para um sistemático olhar do mundo na perspectiva hegemônica do Norte.

Mesmo com o ingresso das “minorias” (indígenas, quilombolas, negros, pessoas de classe baixa, estudantes de escolas públicas, povos de comunidades tradicionais, entre outros) que não ocupavam esse lugar e só passam a participar mais efetivamente da universidade pós sistema de cotas, o conhecimento ainda carrega heranças coloniais que são somente reproduzidas pela universidade.

A discussão das cotas logo suscitou o debate sobre o caráter excessivamente eurocêntrico das nossas universidades e da sua mentalidade colonizada de origem.

(...) não seria de modo algum satisfatório implementar ações afirmativas para jovens negros e indígenas sem, paralelamente, mudar o currículo colonizado, racista, branqueado que vem se repetindo cronicamente em todas as nossas instituições de ensino superior. Podemos qualificar, então, de cotas epistêmicas o atual movimento do encontro dos saberes, que promove a inclusão dos mestres e mestras dos nossos povos tradicionais – como professores das universidades em matérias regulares, com a mesma posição de autoridade dos docentes doutores. (Carvalho, 2018, p.80).

Nessa mesma perspectiva de pensar o conhecimento dentro da universidade, Mignolo (2008, p. 290) acredita em um movimento de desobediência epistêmica: “a opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e de acumulação de conhecimento”, um preciosismo que as universidades ainda conservam de maneira arraigada, para um desencantamento epistêmico.



O olhar colonial sobre o mundo obedece a um modelo epistêmico implantado pela modernidade ocidental que Castro-Gómez (2007) denomina de “Hybris do ponto zero”. Que é uma reprodução do pensamento disciplinar das instituições de ensino, onde os espaços de aprendizagem são cercados pelas grades curriculares e por grades literalmente, a partir de uma organização arbórea da sua estrutura. Estrutura essa do conhecimento pautada na colonialidade do ser, saber e do poder. Na qual não há espaço para um rompimento, implantação de um novo paradigma, o pouco rompimento que existe ainda é precário.

Mas acredito que é necessário trazer à universidade a vida das pessoas que foram abandonadas às forças da morte, portanto, escutar a narrativa, as crenças, as cosmologias, a língua daqueles que não tinham/têm vez é muito importante:

(...) a função da língua passa por trazer à vida aquilo que fora abandonado às forças da morte. Passa por reabrir o acesso aos depósitos do futuro, a começar pelo futuro daqueles de quem, há bem pouco tempo, não se conseguia distinguir a parte humana e a do animal, do objeto, da coisa e da mercadoria. (Mbembe, 2017, p.17).

Decolonizar a universidade na América Latina seria o intercâmbio cognitivo entre a ciência ocidental e formas pré/pós ocidentais de produção do conhecimento. Existe na ciência paradigmas do pensamento alternativo que rompem com a colonialidade do poder impulsionada pela “hybris do ponto zero”. A universidade está sendo desafiada por um paradigma emergente que começa a golpear as portas da academia (paradigma do pensamento complexo ou epistemologias insurgentes).

Para Castro-Gómez (2007), o paradigma da complexidade poderia ser benéfico na medida em que promovesse a transdisciplinaridade, por meio de uma universidade transcultural, fazendo pontes de diálogo dos saberes, portanto, é preciso o favorecimento da transculturalidade e transdisciplinaridade, buscando mudar a lógica exclusiva por uma inclusiva.

Trazendo o pensamento de Mbembe (2017), convido você a pensar na relação com a violência que a universidade (re)produz. Podemos destacar alguns conceitos como o de poder. O poder não está em um lugar específico, ele está disseminado, é o biopoder, portanto, o poder não está só no Estado, mas é o que determina as relações. Sendo assim, o poder intervém materialmente no nosso corpo como forma de vigilância, controle e docilização. E qualquer força contra hegemônica que se instaura na academia contra esse poder vira “balbúrdia”.



Além disso, a noção de racismo se corporifica na universidade, pois o racismo é a não aceitação do outro em um determinado espaço e lugar e mais do que nunca este não é um espaço para corpos negros, indígenas e PCT's. Dessa forma, podemos acionar outro conceito trazido por Mbembe (2017), o de fronteira que deixa de ser um lugar de divisão que desejamos ultrapassar, para ser linha que separa. E o fenótipo, o conhecimento, a origem dentro da universidade são linhas que separam.

Outro fio condutor da discussão é “o conceito platônico de *pharmakon* – a ideia de um medicamento que opera como antídoto e como veneno” (Mbembe, 2017, p.08). A democracia, portanto, usa a violência ao inimigo como antídoto e veneno, são opostos aliados. O ocidente é habituado com o genocídio e extermínio e a necropolítica é isso, o estado decide quem vive e quem morre. Na universidade há muitos vivos mortos. E o racismo além de ser um dispositivo político é um dispositivo do imaginário, que não tem a ver com as nossas intenções, mas com a estrutura da modernidade, uma estrutura imbricada pela guerra.

Portanto, a guerra organiza como entendemos as relações. A guerra colonial apresenta-se como a matriz do “*Nomos da Terra*”, pois para além de uma guerra de conquista e ocupação é uma guerra de extermínio e de raça. *Nomos da terra* é a lei que prescreve e descreve, o corpo, o sexo, o gênero, a violência, aquilo que é ou não humano e, portanto, pode ser violado, isso é o *Nomos*, está prescrito no corpo do negro, indígena, PCT's a sua morte, seu apagamento, o seu silenciamento. (Mbembe, 2017).

Portanto, essa discussão sobre o conhecimento e a universidade contemporâneas luta por processos de reconhecimento da diversidade cultural e conseqüentemente ressalta a sua importância para um espaço verdadeiramente intercultural. “A diversidade cultural e de saberes existente no Brasil e na América Latina exige que as universidades correspondam e incluam essa riqueza de saberes, lhe confirmem legitimidade epistemológica e promovam a interculturalidade como diálogo inter-epistêmico” (Estermann, Tavares & Gomes, 2017, p.18).

Essa abordagem intercultural nas universidades, pode ser o início de uma mudança de paradigma, uma transformação do saber, pois “a questão central num projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistemes ou formas de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto na academia, quanto nos movimentos sociais, colocando em evidência a questão da geopolítica do conhecimento” (Oliveira e Candau, 2010, p.23).



Narrativa Autobiográfica: uma experiência de (re)construção do espaço universitário e da vida pessoal

Nessa parte do trabalho vou falar sobre a minha experiência na (re)construção do espaço universitário e a relação com a minha vida pessoal, mostrando de que forma eu tenho percebido a presença dos indígenas, quilombolas e PCT's se traduzindo em inovações epistêmicas no ensino superior.

Tem uma frase de Nietzsche que me faz refletir sobre algumas questões no meu cotidiano: “[...] e aqueles que foram vistos dançando foram julgados insanos por aqueles que não podiam escutar a música”. Muitas pessoas durante a minha trajetória achavam que a vontade de brincar a minha brincadeira preferida da infância que era ser professora uma hora iria passar, mas mais do que nunca no ano de 2012 eu consolidei essa “brincadeira” na minha vida, ao escolher uma área de licenciatura como minha profissão/vida e concretizar os estudos no ingresso do doutorado em 2018.

Muitas dessas pessoas que me julgaram durante a infância e adolescência não conseguiam “escutar a música” comigo, ou seja, não via o encantamento que eu tenho com o ato de ensinar, com a atitude de ser professora e mais do que isso viver a universidade nas suas pluriepistemologias. Mas hoje em dia, aos poucos, já convenci a muitos a aproveitarem também a “dança” e sentirem o prazer e a realização de ensinar e estudar.

Irei, portanto, relatar fatos que aconteceram comigo até agora no doutorado, para mostrar a sensibilidade de experiências interepistêmicas e cosmológicas que aconteceram, mostrando as possibilidades que esse espaço da universidade propõe.

Se tem uma palavra que resume bem o ano de 2018 na minha vida é força. Encarei a finalização de um mestrado, o concurso de professora substituta, ambos na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão e o processo seletivo do doutorado ainda no primeiro semestre do ano. A partir de agosto, dançando nos fluidos das rodovias, fazendo a ponte de 320 km entre Catalão - Brasília semanalmente, além de 5 disciplinas nesse novo espaço constitutivo na minha vida que é a UnB e encarar a campanha de um candidato fascista, não foi fácil, mas foi um aprendizado gratificante.

Na relação perda e ganho, eu perdi muitas pessoas importantes na minha vida em 2018, dor imensurável no meio dessa trajetória com a despedida da vovó e tias, mas ganhei tantas outras pessoas e ambientes que me emanaram forças e energias suficientes para entender o que está/va acontecendo.



O início de 2019 não seria diferente dessa relação cósmica que nos acoberta de felicidades e tristezas. E uma palavra que resume esse ano é deslumbramento. Ao ver a posse de um presidente truculento que me deixou sem esperança para continuar lutando pela educação, saiu um edital com a oportunidade de bolsa para o doutorado, o que poderia mudar os rumos da minha vida esse ano. Assim que ganhei a notícia de contemplação da bolsa, também ganhei o meu primeiro sobrinho como sinal de força e esperança para continuar a (re)existência. Hoje com 7 meses o Mário me faz sorrir todos os dias.

Processos de fechamento de um ciclo e início de outro foram momentos conturbados. Fiquei morando temporariamente no meu tio por 4 meses, na qual tenho um apreço muito grande, enquanto minha mudança ainda estava na casa dos meus pais em Goiânia.

Nesse momento, estava tentando o processo seletivo para morar na Colina, fiquei procurando amigos para poder dividir o aluguel em Brasília, pois o custo de vida para uma bolsista nessa cidade é muito alto. Não fui contemplada com a moradia na Colina, mas dois amigos maravilhosos toparam morar comigo e foram experiências de transição muito intensas. Em julho fizemos nossa mudança e iniciamos o segundo semestre de “cara/casa” nova.

A experiência e oportunidade de presenciar e mergulhar nesse mundo acadêmico que é a UnB, agora de maneira mais constante foi um aprendizado muito grande nesse ano de 2019. Agora sim parece que sinto o começo da verdadeira coreografia nessa dança epistêmica que é o doutorado.

Para iniciar essa dança faço parte de um grupo de estudos chamado Educação, Saberes e Decolonialidades que é minha inspiração e força decolonial. Para além de um grupo de estudos, é uma comunidade de afetos na qual me sinto emocionada ao dizer das relações que são estabelecidas diariamente por todos os membros.

Além disso, como participante do grupo tive o privilégio de integrar à comissão organizadora de um evento que me (re)significou dentro dessa universidade. O II Narrativas Interculturais e Decoloniais em Educação me mostrou as possibilidades dos diálogos intepistêmicos na fluidez energizante dos saberes dentro dessa universidade. O evento foi organizado pelo grupo de estudos no espaço do Centro de excelência em Turismo – CET/UnB, no final do mês de abril.



Com uma organização física e geográfica diferente do tradicional em eventos científicos na universidade, algumas alunas do Mestrado em Sustentabilidade dos Povos de Territórios Tradicionais (MESPT – UnB) narraram suas experiências de pesquisa por meio de Conversatórios e místicas, que demonstraram um campo de uma resistência única. Além disso, tive a felicidade de ter a presença da minha mãe em todo o evento, que não me deixou esquecer das relações pessoais e dos meus saberes ancestrais no diálogo com a academia.

Já no início do mês de julho participei de outro evento na UnB que ressignificou minha concepção de universidade. O 3º Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina (CIPIAL) reuniu pesquisadores indígenas e não indígenas de diversos países e áreas do conhecimento para o intercâmbio ideias, que ultrapassou limites disciplinares e fronteiras nacionais e promoveu diálogos interculturais dos povos indígenas na América Latina.

O evento contou com o tema central “Trajetórias, narrativas e epistemologias plurais, desafios comuns” e eu apresentei o trabalho intitulado “Perspectiva decolonial: diálogos dos saberes e interculturalidade como alternativa para pensar a universidade”. Nesse momento recorro a discussão que Estermann, Tavares & Gomes (2017) fazem sobre a interculturalidade.

A interculturalidade, na sua dimensão crítica, é um conceito estratégico, político-cultural e de resistência que não surge no mundo acadêmico, mas nas comunidades indígenas na América Latina, na sua reivindicação por um Estado pluricultural e plurilinguístico. Nessa perspectiva, é um conceito não contaminado pelo eurocentrismo, emerge nas e das comunidades locais e, posteriormente, passa a ser discutido pelo mundo acadêmico. (Estermann, Tavares & Gomes, 2017, p.18).

Para finalizar as minhas experiências vividas até agora na UnB, preciso dizer da minha aproximação com o “ponto da alegria”. Localizado debaixo de uma grande árvore próximo à entrada do ICC norte, também conhecido como Ceubinho, a minha querida amiga Ana Braga me levou para conhecer o mestre Zé do Pife. Um senhor simples, mas de coração gigantesco acolhe vários alunos da UnB para ser seus aprendizes de forró. Natural de Pernambuco, tenho aprendido a tocar Pife (uma flauta de bambu produzida por pelo próprio mestre), zabumba, triângulo entre outros instrumentos, além de aprender sobre a vida, os sentimentos, as dores, as alegrias e resistências de um senhor que tem muita história para contar. Seu Zé muito obrigada por me ensinar a viver no meio dessas conturbações do dia a dia.

Para ilustrar um pouco do que foi narrado trago uma figura representativa dessas inovações epistêmicas que tenho presenciado no ensino superior, na Universidade de Brasília. Ao fundo a imagem de um Ipê, uma árvore característica do cerrado e que embeleza muito a região de Brasília nos meses de seca. Como raiz dessa árvore trago a lembrança do meu primeiro contato com a teoria decolonial e intercultural e as flores e frutos dessa árvore são fotos das minhas experiências narradas anteriormente.



Figura 1. Narrativa representativa das inovações epistêmicas.

Reflexões finais

Finalizo este trabalho abrindo muitas janelas pessoais de reflexão que ainda estão a caminho de serem sistematizadas durante a pesquisa de doutorado, mas acredito que a universidade tem sido sim um espaço de diálogos interculturais e decolonização do conhecimento, fazendo frente de resistência às concepções eurocêntricas de ensino superior.

É preciso destacar que existem mecanismos de ocultação de toda essa violência epistêmica instaurada na universidade. Pois há uma tentativa de construção de um mundo sem guerra, solidificados na inclusão, no acesso. Somos mascarados pela ideia da diversidade e “boa” convivência com o diferente, até mesmo (re)afirmado pelas políticas de equidade, mas sabemos que a frente da verdadeira interculturalidade sempre veio dos próprios povos indígenas, negros, quilombolas e PCT's. Por isso a importância de mapear e apontar possíveis frentes de co-existência dessas epistemes.



Referências

- Carvalho, J. J. (2018). Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In.: _____. Bernardino-Costa, J., Madonado-Torres, N. & Grosfoguel, R. (org.). *Decolonialidade e Pensamento Afro-diaspórico*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In.: _____. Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Estermann, J. Tavares, M. & Gomes, S. (2017). Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol. 3, n.3, set. – dez.
- Mbembe, A. (2017). *Políticas da Inimizade*. Lisboa: Antígona.
- Mignolo, W. D. (2007). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287 – 324.
- Oliveira, L. F. & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. *Educação e Revista*, Belo Horizonte, v.26, n. 01.
- Quijano, A. (2010). Colonialidade do poder e classificação social. In: Santos, B. S. & Meneses, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Walsh, C. (2009) Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-surgir e re-viver. In: Candau, V. M. (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras.



Gestão pedagógica em uma breve experiência de universidade popular

Pedro Rosas Magrini
Leandro Proença

Resumo

O projeto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) apresentou-se como uma alternativa ao modelo tradicional de universidade pública brasileira. As principais características desse projeto são a integração internacional com a região do sul global - sobretudo os países africanos de língua portuguesa - e a interiorização do ensino superior nos estados do Ceará e da Bahia, características que a situam numa perspectiva decolonial. Apesar de sua breve história, apenas 8 anos de existência, já é possível analisar o quanto dessa perspectiva se materializa em seu cotidiano, particularmente nos espaços de gestão universitária. A partir disso, esse artigo tem como objetivo compreender os desafios e limites das atividades de gestão pedagógica de coordenação de curso, por meio da observação participante de dois gestores em cursos distintos da UNILAB no estado do Ceará. Para pensarmos uma universidade popular e decolonial, interculturalidade e gestão pedagógica, nos pautaremos em contribuições de autoras e autores como Catherine Walsh, Bell Hooks, Paulo Freire e Maurício Tratemberg, entre outras e outros. Além disso, buscaremos inspirações em experiências de movimentos sociais e de educação popular nos quais a gestão se realiza de forma endógena e autogestionária. As primeiras considerações apontam para o perigo da falsa polarização entre perfil técnico e perfil teórico/político prescritos, de forma geral, tanto nos manuais de gestão tradicionais como no pensamento crítico, bem como a necessidade de romper com a visão gerencial-burocrática hegemônica em espaços que pretendem oportunizar práticas de liberdade.

Palavras-chave

Gestão universitária; interculturalidade; universidade popular; e decolonialidade.

O projeto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) apresentou-se como uma alternativa ao modelo tradicional de universidade



pública brasileira em 2011, a partir da LEI Nº 12.289/2010. O objetivo da universidade, segundo seu artigo segundo é:

(...) ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

As principais características desse projeto são a integração internacional com a região do sul global, sobretudo os países africanos de língua portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste e a interiorização do ensino superior nos estados do Ceará e da Bahia, características que a situam numa perspectiva popular (Proença, 2018; Silva, 2018) decolonial (Quijano, 1992) e intercultural (Walsh, 2001). Estas perspectivas envolvem a construção de outra forma de pensamento e de outras práticas políticas em oposição ao pensamento elitista, racista e colonial, emergindo epistemologias subalternizadas historicamente.

Apesar de sua breve história, apenas 8 anos de existência, já é possível analisar o quanto dessa perspectiva se materializa em seu cotidiano, dos espaços de socialização acadêmica, passando pelo currículo e pelas normativas internas e, particularmente neste artigo, nos espaços de gestão universitária. Realizando uma rápida busca de trabalhos acadêmicos sobre a UNILAB nas plataformas virtuais, percebemos que a instituição é objeto de vários estudos, sobretudo em estudos comparados com a UNILA (Araujo, 2014; Américo, 2015; Meneghel e Amaral, 2016; Joana Filho et al; 2017), mas em diversas outras temáticas como sua proposta inovadora (Gomes e Lerche, 2013); sobre cooperação e relações internacionais Brasil/África (Heleno, 2014; Barros, 2015); sobre os desafios da permanência e do enfrentamento do racismo contra os/as estudantes africanos/as no Ceará (Souza e Malomalo, 2016).

Além destes artigos, é possível encontrar centenas de monografias e dissertações sobre estudantes da UNILAB que estão refletindo sobre o cotidiano da universidade¹.

Seguindo esse movimento de reflexão sobre as práticas e desafios na UNILAB e seu entorno, emprestamos o título da apresentação do livro de Lima, Carvalho e Ribeiro (2018), pois nos interessa apresentar “das retóricas às práticas” das experiências de dois professores coordenadores de curso da UNILAB ao longo dos últimos três anos. Docentes que ingressaram na UNILAB nos últimos cinco anos e que já passaram e



sairam pela coordenação dos cursos de Humanidades e Administração Pública. Essa experiência e a diversidade apresentada no cotidiano das atividades de gestão fomentou esta reflexão de agentes que participaram, na maior parte das vezes diretamente, dos casos que serão abordados neste artigo.

Todos os cursos da instituição têm nas coordenações o espaço de orientação e resolução de problemas das/os estudantes junto à instituição. Todos os cursos² têm em sua gestão uma equipe de coordenação composta por um/a coordenador/a e um/a vice eleitos por dois anos, juntamente com uma equipe reduzida de servidores concursados e terceirizados. Essa equipe é responsável por inúmeras atividades, entre elas: orientar e coordenar as atividades do curso; conduzir a elaboração e aprovação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); planejar a oferta de componentes curriculares; acompanhar os procedimentos referentes à matrícula, à reopção, à dispensa e à inclusão de atividades acadêmicas curriculares, à transferência, à continuidade e ao aproveitamento de estudos, obtenção de novo título, e outras formas de ingresso, bem como ao trancamento de matrícula, obedecida a legislação pertinente. Geralmente é na figura da/o coordenador/a que se concentram grande parte das tomadas de decisões, pois segundo o Estatuto da Universidade, a vice-coordenação tem o papel de substituir a/o a coordenação em eventuais impedimentos.

O cotidiano (extra)ordinário da coordenações de curso na UNILAB

Aqui apresentaremos sucintamente algumas experiências cotidianas das atividades de coordenação de curso de dois professores coordenadores a partir da vivência de pouco mais de dois anos que cada um ocupou o cargo. Trata-se de uma reflexão compartilhada de casos rotineiros e, sobretudo, da dificuldade em adequar a realidade local e internacional às normas da instituição, devido às diferenças de um ideal de projeto para um cotidiano normativo.

As coordenações de curso são regidas por uma série de documentos que norteiam o seu funcionamento; entre elas estão o Estatuto da Universidade, o Regimento Interno e uma série de resoluções complementares³. Por ser um instituição de ensino superior nova, nascida em 2011, a UNILAB atualiza constantemente suas normativas a partir das demandas e necessidades observadas pela comunidade acadêmica.

Destas normativas, as mais usadas rotineiramente pela coordenação, além do Estatuto e do Regimento Interno, são as resoluções que dispõem sobre normas gerais para regulamentar a avaliação da aprendizagem (Nº027/2014) e a resolução que normatiza os procedimentos relativos à matrícula (Nº030/2013). Nada fora do padrão das demais



instituições de ensino superior brasileiras. Ou seja, talvez essa padronização seja exatamente o problema, pois o contexto da UNILAB apresenta enorme diversidade cultural e as experiências prévias, muitas vezes, tendem à invisibilidade em nome dos princípios legais da legalidade e da impessoalidade. Além da grande diversidade referente aos sujeitos oriundos de sete países lusófonos em África e Ásia, há um grande contingente de estudantes indígenas e quilombolas, que ingressam pelo processo seletivo tradicional e desde 2017 também ingressam pelo processo seletivo específico, o que torna o dia a dia quase sempre (extra)ordinário, particularmente para profissionais servidoras/es formadas/os em instituições de ensino tradicionais.

Narraremos alguns casos emblemáticos vivenciados na coordenação pelos dois professores ou casos acompanhados e percebidos em outras coordenações e tratadas de maneira coleagiada na Universidade.

O dia a dia da coordenação da UNILAB tem como um dos principais fluxos a emissão de declarações de vínculo com a UNILAB de estudantes internacionais para a Polícia Federal. Um cotidiano muitas vezes cercado de angústia, pois há uma série de exigências e a possibilidade real do visto não ser prorrogado, sobretudo quando a/o estudante está próxima de se formar. É comum relatos de grande preocupação com a permanência de estudantes que pretendem concluir o curso e se candidatarem a pós-graduação, sem a garantia da permanência no Brasil. Nesses casos, a ilegalidade parece sempre como uma opção, ao menos, durante os processos seletivos.

Tão rotineiros quando as declarações emitidas a Polícia Federal, são os pedidos de avaliações de segunda chamada, as justificativas de faltas e os pedidos de regime especial. Apesar de serem incumbências rotineiras, são as mais desafiadoras, novamente pelo seu caráter extraordinário, devido à incompatibilidade das normativas e da realidade vivenciada pelas/os discentes. Muitas vezes suas demandas extrapolam a compreensão padrão e regimental necessitando de um processo de escuta e mediação com os setores da universidade e as/os professoras/es para a resolução das questões.

Exemplos dessa dificuldade ocorrem, por exemplo, com estudantes muçulmanos na UNILAB. Segundo Sabino (2018), que estudou as práticas religiosas de muçulmanos de Guiné Bissau nas cidades de Acarape e Redenção, além de sofrerem uma dupla discriminação, por serem negros e africanos, estes estudantes também vivem com a intolerância de terem sua religião, que ocupa uma posição de minoria religiosa no Brasil, associada ao terrorismo⁴. Esse estigma força a comunidade islâmica a se esconder e



omitir suas demandas e particularidades, mas não nas coordenações de curso, espaço que é responsável pela mediação e resolução de problemas nos processos de ensino e aprendizagem. No mês do Ramadã⁵, por exemplo, estudantes muçulmanos fazem o jejum durante todo o dia, começando no momento da aurora até o por do sol. Não é difícil imaginar que durante mais de 12 horas, numa cidade com temperatura constante acima de 30°, seja normal durante o mês ocorrer imprevistos, sobretudo insolação e dificuldade em acompanhar as atividades acadêmicas. Mas o jejum do Ramadã, bem como a *salat*, a oração que deve ser realizada pelo menos cinco vezes ao dia, não aparecem como justificativa para faltas, pedidos de segunda chamada ou outra demanda, somente como desabafos pontuais numa prática religiosa que ainda prefere passar despercebida na instituição.

As coordenações são espaços de escuta, para além das decisões pragmáticas. Grande parte dos atendimentos extrapolam a resolução de pequenas dúvidas e desnudam as dificuldades e angústias que estudantes têm no decorrer de sua formação, muitas vezes a milhares de quilômetros de sua terra natal. Muitas/os delas/es permanecem no Brasil durante todo o período da graduação, acumulando, as vezes, mais de cinco anos sem ver familiares, amigas/os e sua terra natal.

Ainda sobre as práticas religiosas, o único momento de conflito entre a norma interna e prática religiosa acompanhado pela coordenação, ocorreu quando um estudante muçulmano necessitou voltar ao seu país para os rituais fúnebres de seu pai. Segundo Chagas (2015, p. 138),

As concepções e rituais associados à morte ocupam uma importante dimensão nas diferentes construções da tradição islâmica, criando não apenas sentido/orientação a respeito do fim inevitável da vida física, mas também canais para afirmação pública de crenças e pertencimentos religiosos para muçulmanos em diferentes contextos históricos e culturais.

Ou seja, apesar da resistência interna por parte de alguns docentes que desconheciam e/ou tinham uma leitura fria, particularmente, da resolução que aborda a questão da frequência, foi fundamental mediar e buscar um diálogo para substituição das atividades presenciais durante quase um mês, não sem causar enorme desconforto nos envolvidos.

A falta de uma formação com uma abordagem intercultural, que segundo Walsh (2001) deve ser capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, fomenta outro problema recorrente na UNILAB que é o preconceito linguístico



ou racismo linguístico. Apesar de serem de países lusófonos, as variedades linguísticas são enormes, seja no sotaque, na escrita formal ou na conversa coloquial. Muitas vezes o português, apesar de ser a língua formal, não é a língua cotidiana das/os estudantes. No Timor Leste, por exemplo, apesar de o português ser a língua oficial, uma porcentagem pequena da população fala e escreve o português⁶. Na chegada das/os timorenses em 2012, verificou-se que poucos tinham domínio regular da língua, o que necessitou de um esforço conjunto de toda a universidade no nivelamento destes estudantes nos primeiros anos de curso. Quanto aos estudantes africanos, o mesmo ocorre, pois as variedades linguísticas são grandes e nem todas/os as/os docentes estão preparadas/os para acolher tamanha diversidade. Relatos, poucas vezes transformados em denúncias, são comuns, em casos que vão desde a uma suposta brincadeira com as pronúncias até as recorrentes correções ortográficas com um padrão brasileiro de escrita.

Não são somente as/os estudantes internacionais que arcam com a instrumentalização normativa da instituição, mas também estudantes brasileiras/os, geralmente discentes que vivem em condição de vulnerabilidade social e que dependem completamente das políticas de permanência, do transporte oferecido pelos municípios até a Universidade, nos auxílios permanência, do restaurante universitário, bem como do serviço de saúde local.

Nesse sentido, há sempre uma mediação com professors/es, especialmente quando alguns destes serviços não funcionam como o esperado e impossibilitam a presença de estudantes em sala de aula ou alguma outra atividade acadêmica. Ocorrências de falta de transporte público por problemas pontuais são comuns, mas casos mais graves também ocorreram, sobretudo quando associados à violência urbana.

Em Maio de 2017, depois da ocorrência de diversos assaltos nas imediações dos três campi da Universidade e da divulgação de áudios ameaçadores, as duas cidades e, conseqüentemente, a comunidade acadêmica ficaram extremamente assustadas⁷ inviabilizando a continuidade das atividades por pelo menos dois dias. Na onda de ataques no início de 2019⁸, a paralisação foi ainda maior, atrasando o início das aulas em uma semana, congelando o transporte público dos municípios vizinhos para Redenção, o que impossibilitou chegada e regresso de centenas de estudantes

de suas cidades natais e modificando durante meses os horários das lotações no retorno a Fortaleza.



É importante frisar que grande parte dos municípios do Maciço do Baturité são de pequeno porte e muitos das/os discentes da UNILAB vivem no espaço rural, dependendo do transporte de público. Segundo Aguiar e Stropasolas (2010), de um modo geral, as condições de infraestrutura encontradas no meio rural são precárias. As más condições das estradas, da distância dos centros urbanos e da má qualidade dos serviços de transportes oferecidos dificulta a continuidade dos estudos. Esse isolamento em relação a localidades mais urbanizadas também é agravado pelo fato de jovens rurais não terem, com certa frequência, acesso a computadores e internet. Importante pensar que toda a estrutura das universidades públicas, como também as políticas públicas em geral, são pensadas para espaços urbanos, sem que as particularidades do mundo rural, como também das realidades culturais de outros países, sejam absorvidas na norma da instituição ou na prática docente.

Outra temática recorrente são os casos de violência de gênero, sobretudo a violência contra mulheres estudantes e servidoras, brasileiras e internacionais. Casos de assédio, de estupro e de tentativa de feminicídio ocorreram na instituição e mostraram a fragilidade institucional em tratar sobre o assunto. A incapacidade institucional de esclarecimento, encaminhamento, acolhimento e resolução dos problemas favoreceu discursos preconceituosos, especialmente quando o acusado era um estudante ou servidor internacional, multiplicando discursos de cunho racista e xenófobo que ecoavam em toda a comunidade internacional da universidade. Quanto às vítimas, geralmente dependiam de apoio individualizado de servidoras/es solidárias/os quanto ao caso. Isso ocorreu inúmeras vezes com a ciência da administração superior da universidade.

O caso mais emblemático de violência de gênero da universidade ocorreu em outubro de 2017⁹, quando uma estudante brasileira foi atingida por três tiros por um colega, também brasileiro, durante a aula. A tentativa de feminicídio ocorreu depois de que a estudante já teria informado a universidade de uma medida protetiva contra o agressor. O caso chocou a região e toda a comunidade acadêmica, mas nenhuma política disciplinar interna avançou e o acolhimento, especialmente em casos de violência de gênero, permanece dependente da ação militante de estudantes e servidoras/es dentro da Universidade.

Ainda no que diz respeito às violências de gênero, a lgbtfobia também é uma constante no dia a dia das coordenações. Casos foram relatados, alguns seguiram o procedimento padrão, sendo denunciados à Ouvidora e outros somente relatados como atos



naturalizados. O medo da denúncia, em grande parte dos casos, é mais frequente que o encaminhamento. Essa naturalização de xingamentos homofóbicos, inclusive por colegiados de curso, parecem não receber a mesma atenção que outras agressões verbais.

As coordenações ficam sem ferramentas de apoio e acolhimento para os diversos casos, sobretudo quando não há informações formalizadas que justifiquem as faltas. Isso acontece pelo medo da publicidade das denúncias ou mesmo por impossibilidade de constatar as ausências. Nestas situações, mesmo com a gravidade de certos casos, a/o estudante é invariavelmente reprovado na disciplina¹⁰, culminando na perda de auxílio da instituição, o que contribui fortemente para a enorme evasão da universidade¹¹.

Considerações finais

As primeiras considerações apontam para o perigo da falsa polarização entre perfil técnico e perfil teórico/político prescritos, de forma geral, tanto nos manuais de gestão tradicionais como no pensamento crítico, bem como a necessidade de romper com a visão gerencial-burocrática hegemônica em espaços que pretendem oportunizar práticas de liberdade.

Não se trata de descumprir os princípios legais da administração pública ou de transformar a informalidade em uma prática hegemônica na instituição, mas de assumir e enfrentar os desafios da implementação de uma universidade internacional e interiorizada com uma visão intercultural, que respeite verdadeiramente a diversidade cultural dos países lusófonos e a condição de vulnerabilidade de grande parte da comunidade discente.

Infelizmente o movimento de aprimoramento das tais normas, na esteira de uma adequação à nova política conservadora do país, parece seguir um modelo multicultural que admite a existência de outras culturas, mas não leva em consideração na construir possíveis alternativas aglutinadores.

Notas

1 As monografias estão disponíveis na biblioteca da universidade: <https://bit.ly/36Cd0pr>

2 Atualmente, a Unilab oferece 18 cursos de Graduação, sendo 17 presenciais e um na modalidade a distância. Os presenciais são: Administração Pública, presencial e à distância, Agronomia, Antropologia, Bacharelado em Humanidades – BHU, Ciências Biológicas – Licenciatura, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia de Computação, Engenharia de Energias, Farmácia, Física,



História, Letras – Língua Portuguesa, Matemática – Licenciatura, Pedagogia – Licenciatura, Química – Licenciatura, Sociologia – Licenciatura.

3 Importante frisar que a universidade ainda não teve seu estuto aprovado pelo MEC o que fragiliza fortemente sua autonomia.

4 No dia 21 de julho de 2016, o jornalista Donizete Arruda, no programa Ceará News 7, quadro Conexão Brasília-Ceará, fez declarações xenófobas e racistas contra estudantes muçulmanos que atingem a comunidade acadêmica da Unilab (Sabino, 2018).

5 Segundo Sabino (2018, p. 36-37), um dos principais fundamentos da fé islâmica, e talvez o que a comunidade da Unilab mais leve a sério é o jejum de Ramadã, que “consiste em se privar dos ditos prazeres materiais: alimentação, bebidas e relações sexuais, começando no momento da aurora até o sol se pôr”.

6 Estima-se que somente 25% da população timorense fala português.

7 Link da reportagem: <https://bit.ly/3d5CfSm>

8 Link da reportagem: <https://bit.ly/3d7QndY>

9 Link da reportagem: <https://glo.bo/30Ef7Wd>

10 A reprovação por faltas culmina da perda de auxílio.

11 Segundo Próreitoria de Graduação, a UNILAB conta com cerca de 12% de vagas ociosas, o que representa um número bom frente grande parte das outras universidades federais do país

Referenciais bibliográficos

Aguiar, Vilênia Venâncio Porto; Stropasolas, Valmir Luiz. As problemáticas de gênero e geração nas comunidades rurais de Santa Catarina. In: Gênero e geração em contextos rurais / organizadores Parry Scott, Rosineide Cordeiro e Marilda Menezes. – Ilha de Santa Catarina : Ed. Mulheres, 2010.

Araujo, Danielle Michelle Moura de. Internacionalização e integração: interfaces, possibilidades e os desafios do Ensino Superior na Unila e Unilab. Dossiê Estudantes africanos no Ensino Superior do Brasil. O público e o privado, Nº 23, Janeiro/Junho, 2014.

Barros, Deolindo Nunes de; Nogueira, Silvia Garcia. Cooperação Educacional Internacional Brasil/África: do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)



à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Revista de Estudos Internacionais (REI), ISSN 2236-4811, Vol. 6 (2), 2015

Brasil. LEI Nº 12.289, DE 20 DE JULHO DE 2010. Lei de criação da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira.

Carneiro, Teresa Cristina Janes; SILVA, Maria Aparecida da; BIZZARIA, Fabiana Pinto de Almeida. Fatores que afetam a permanência dos discentes em cursos de graduação a distância: um estudo na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. *Gestão e Sociedade*, Belo Horizonte. Volume 8, número 20, p. 651-669. Maio /agosto, 2014.

Carvalho Filho, Valério. *Pela Expansão do Mundo em Administração: Reflexões Sobre o Curso de Administração Pública da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira*. Dissertação (Mestrado em Administração) Programa de Pós-Graduação Em Administração, Universidade Estadual do Ceará, Ceará. 2016.

Carvalho Filho, Valério; Ipiranga, Ana Silvia; Faria, Alexandre. Decolonialidade e práticas interculturais na educação de administração. In: VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia na Ciência da Administração. Florianópolis, 2017.

Chagas, Gisele Fonseca. Rituais fúnebres no islã: notas sobre as comunidades muçulmanas no Brasil. *Relig. soc.* [online]. 2015, vol.35, n.1, pp.121-138.

Gomes, Nilma Lino; Lerche, Sofia. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afrobrasileira (UNILAB). *Revista Lusófona de Educação*, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, No. 24: 75-88, 2013.

Heleno, Mauricio Gurjão Bezerra Heleno. O lugar da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) na política externa do governo Lula (2003-2010). *O público e o privado*, Nº 23, Janeiro/Junho, 2014.

Hooks, Bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2013.

Interculturalidade(s) : entre ideias, retóricas e práticas em cinco países da América Latina / organização de Antonio Carlos de Souza Lima, Luis Felipe dos Santos Carvalho, Gustavo Lins Ribeiro. – Rio de Janeiro : Associação Brasileira de Antropologia; Contra Capa, 2018.

Meneghel, Stela; AMARAL, Joana. Universidades internacionais na contracorrente. As propostas da UNILA e da UNILAB. *Universidades*, núm. 67, enero-marzo, 2016, pp. 25-40 *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal*, Organismo Internacional.



Ribeiro, Fabrício Américo. UNILA E UNILAB: uma abordagem sobre o processo de integração internacional do ensino superior a partir das universidades federais no Brasil. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 63 - 71, jul. 2015.

Souza, Osmaria Rosa; Malomalo, Bas´llele. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e os desafios da integração perante o racismo contra os/as estudantes africanos/as no Ceará. *Interfaces Brasil/Canadá*. Canoas, v. 16, n. 1, 2016, p. 256–293.

Walsh, C. *La educación Intercultural en la Educación*. Peru: Ministerio de Educación. 32 (documento de trabalho), 2001.



Expansão e descolonização do Ensino Superior no Brasil: Presença de Mulheres de Terreiro nas Universidades e Encontro de Saberes

Beatriz Martins Moura

Resumo

Na última década no Brasil foi possível perceber a entrada significativa de jovens oriundos de realidades regionais, raciais e sociais variadas na Universidade através de políticas como as cotas e programas de interiorização e expansão do ensino superior como o REUNI e o PROUNI. Na esteira desse processo de democratização e como um desdobramento dele, desde 2010 acontece o projeto Encontro de Saberes, uma demanda de mestres dos conhecimentos tradicionais para entrarem nas Universidades como docentes e ensinarem os conhecimentos dos quais são reconhecidamente referências. Esse projeto se iniciou na Universidade de Brasília e se expandiu para oito Universidades, contando com um conjunto vasto de mestres quilombolas, indígenas e de comunidades de terreiro. Assim, o presente trabalho é fruto de pesquisa de doutorado em andamento que tem por objetivo analisar, através de etnografia e das histórias de vida de mulheres de terreiro que chegam nas Universidades como professoras do Encontro de Saberes, quais os efeitos dessa chegada, tanto para estrutura da Universidade quanto para elas mesmas. Com isso, a proposta é ensejar uma discussão epistêmica acerca dos conhecimentos que agora entram na Universidade e como eles corroboram com o processo de democratização do ensino superior, refletindo sobre as possibilidades de ruptura com os pressupostos em vigor nas Universidades e confrontando isso com os conhecimentos trazidos pelas mulheres de terreiro para as salas de aula.

Palavras-chave

Mulheres de terreiro; Universidade; Ensino Superior; Epistême; Descolonização da Universidade.

Introdução

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq, à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAP/DF e à Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA, por me oportunizarem o desenvolvimento de minhas pesquisas e fomentarem a participação no XXXII Congresso Internacional ALAS/Peru 2019. Este trabalho se faz a partir de uma retomada do investimento que tenho feito



durante pelo menos sete anos. Questões relacionadas ao modo como os terreiros são articuladores de um escopo rico e sofisticado de conhecimentos e modos de vida e a presença de lideranças afro-religiosas no espaço da universidade tem atravessado mais ou menos diretamente meu trabalho ao longo dos anos de formação acadêmica. Na graduação, com as ações de extensão do Núcleo de Pesquisa e Documentação das Expressões Afro-religiosas do Oeste do Pará e Caribe NPDAFRO/UFOPA, ao qual me vinculo até hoje, que articulava a presença de Mães e Pais de Santo na Universidade na condição de professores dos cursos e das oficinas promovidas e no deslocamento de alguns desses cursos para dentro do terreiro, provocando a repensar sobre quais espaços são autorizados a desenvolver práticas pedagógicas. No mestrado, tendo como pano de fundo a discussão sobre afro-religiosidade na Amazônia (Campelo, Luca. 2007; Luca. 2003; Vergolino. 1976), com pesquisa sobre conhecimentos articulados nos terreiros.

Atravessada por esses interesses de discutir questões de ordem epistemológica, estatutos de conhecimento, lugares e corpos autorizados a falar, chego ao doutorado em uma interlocução mais direta com o Projeto Encontro de Saberes sobre o qual detalharei mais a fundo a seguir e disposta a debater e refletir a presença das Mães de Santo nas Universidades onde o projeto acontece, na condição de professoras de disciplinas. Em um desdobramento das pesquisas e extensão que desenvolvi até hoje, me interessa a possibilidade de, aprofundando especialmente meu trabalho de mestrado, seguir discutindo com a episteme da Universidade, a conformação de novos saberes, novos diálogos e possibilidades de transformação a partir dos encontros promovidos entre comunidades de terreiro e a Universidade. O foco aqui são as mulheres de axé, lideranças e intelectuais, reconhecidas dentro e fora de seus terreiros, entendendo que os conhecimentos que elas carregam são eminentemente conhecimentos afrodiaspóricos e femininos.

Contextualização do tema

Em agosto de 2012, o Supremo Tribunal Federal votou por unanimidade pela aprovação da Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas. A decisão pela constitucionalidade dessa lei veio como resultado de anos de luta e reivindicação dos movimentos negro e indígena por políticas eficazes de inclusão no ensino superior, de modo a reverter os processos históricos de segregação instituídos sobre esse espaço e a sistemática exclusão desses grupos (Carvalho. 2004; Cruz. 2016; Kaly. 2013). Tendo como um dos principais argumentos a dívida histórica que o Estado Brasileiro tinha com essas populações, durante anos essa foi uma das grandes pautas dos movimentos, no



entendimento de que a implementação de uma política pública voltada para a inclusão no ensino superior era imprescindível para a instauração de mecanismos eficientes de justiça social e de reparação. Experiências mais pontuais já vinham sendo feitas em algumas Universidades, como é o exemplo da Universidade Estadual da Bahia- UNEB, e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. A nível federal, o emblemático caso da Universidade de Brasília- UnB, onde hoje estou em processo de formação, abriu caminho e se tornou um marco nessa luta. Entretanto, somente em 2012 a Lei de Cotas foi aprovada e passou a valer extensivamente e obrigatoriamente para todas as Universidades públicas do Brasil.

É certo que o debate em torno das cotas parte do entendimento de que as relações raciais no Brasil são pautadas por cruéis e nem sempre explícitos mecanismos de segregação, exclusão e discriminação, sejam em se tratando das populações negras-urbanas ou quilombolas, sejam das populações indígenas. Durante muito tempo na agenda global dos estudos de relações raciais, o Brasil era usado como um exemplo onde a boa convivência e a harmonia entre raças deu certo, em contraposição a lugares como a África do Sul e os Estados Unidos, para citar alguns exemplos (Nogueira. 1998). O que a luta pelas políticas de cotas ajudou a escancarar foi que, na verdade, a sutileza do racismo aqui produzia e produz efeitos perversos de exclusão do povo negro de espaços de poder, entre eles a Universidade e, conseqüentemente, das possibilidades de ascensão social desses grupos. Se aprofundamos e desdobramos essa discussão, os números do encarceramento em massa e do genocídio do povo negro mostram a face mais cruel desses históricos processos. Essas reflexões acerca do racismo no Brasil são fomentadas há muito por intelectuais negros do porte de Lélia Gonzales (1988; 1984), Abdias do Nascimento (2002; 1882; 1968), Beatriz Nascimento (2007), Guerreiro Ramos (1957), Clóvis Moura (1972), entre outros. A Universidade certamente é lugar profícuo para entender esses processos de exclusão no Brasil e foi isso que os movimentos buscaram apontar na luta pelas ações afirmativas.

Ano após ano que se seguiram à aprovação das cotas foi possível perceber uma mudança no perfil dos estudantes das Universidades, que agora já não necessariamente são brancos e advindos de camadas sociais elevadas na sociedade. Os efeitos disso foram não somente na transformação ou na diversificação do fenótipo que agora ocupa a Universidade, mas nas demandas e nos conhecimentos que passaram a circular por ali. O confronto e o estranhamento foram inerentes ao processo. Face a face com os currículos eurocêntricos dos cursos, o desconforto começou a produzir questionamentos por parte dos estudantes, sobre essas matrizes de



pensamento que dominam ainda a academia. Por outro lado, professores começaram a ser cada vez mais confrontados, especialmente em disciplinas das assim chamadas Ciências Humanas e Sociais, com a produção de quem fala a partir de outros lugares e que reivindica a possibilidade de pesquisar suas próprias realidades, rompendo a pseudoneutralidade científica.

Os pressupostos foram e têm sido postos em cheque, as bibliografias dos cursos já não têm dado conta das demandas trazidas para as salas de aula. Agora são constantes os questionamentos aos cânones acadêmicos, que privilegiam saberes eurocentrados e escritos, em um movimento que se começou na graduação, hoje se expande também para as pós-graduações, com a crescente de Programas que têm implementado cotas (Nascimento; Cruz. 2017; Banaggia; Goldman. 2017). Assim, as políticas afirmativas abriram espaço para um debate mais profundo, de ordem epistemológica acerca dos pilares que sustentam a Universidade e sobre como os processos de exclusão não se encerram com a entrada dos estudantes. Esse é apenas o primeiro passo. A discussão sobre as cotas é fundamental na contextualização desse tema, pois são as políticas afirmativas que abrem as portas para outros avanços na Universidade. Essa chegada promove um choque entre aquilo que nós estudantes trazemos conosco de bagagem e de conhecimentos dos lugares de onde viemos e os currículos das Universidades. Esse choque produz modificação nesse *território* e inicia o movimento de questionamento e de demandas, uma realidade bastante perceptível quando observamos as Ciências Humanas.

Como desdobramento desse cenário que estou reconstituindo aqui, no contexto do movimento de luta pelas cotas surge, em 2005 e 2006 as primeiras discussões sobre a aproximação das mestras e mestres dos conhecimentos tradicionais da Universidade, no I Encontro Nacional de Políticas Públicas para Culturas Populares (2005) e no I Encontro Sul-americano de Culturas Populares (2006). Essa demanda foi apresentada pelas próprias mestras/es ali presentes e envolveu uma discussão ampliada com as Universidades e com os então Ministérios da Ciência e Tecnologia, da Cultura e da Educação (Carvalho. 2011). Essa articulação mobilizou um diálogo com as mestras e mestres dos conhecimentos tradicionais, que expuseram essa demanda, representantes do governo na época e um conjunto de professores de Universidades da América Latina especialmente, para que a experiência pudesse ser somada e compartilhada com nossos países vizinhos (Carvalho, Águas. 2015; Carvalho. 2011). Como resultado dessa construção e desses diálogos e no entendimento de que é preciso avançar em relação à entrada de jovens negros, indígenas e de classes sociais



mais baixas no ensino superior, surgiu então o Projeto Encontro de Saberes que desde 2010 oferece a disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais. A disciplina promove uma articulação entre mestras e mestres que vem para a Universidade na condição de professores dos cursos e professoras/es parceiras, que, junto com elas/es trazem para a sala de aula os conhecimentos acadêmicos.

O movimento surgido com a implementação do Encontro de saberes em 2010 na UnB corresponde a uma intervenção em um ponto estratégico do sistema acadêmico brasileiro que corre paralelo a outras intervenções afins, tais como as cotas para negros e indígenas e as leis n.º 10.639 e n.º 11.645, ambas tidas como movimentos que impulsionam processos de inclusão étnica e racial na docência e dos saberes afro-brasileiros e indígenas nos currículos das licenciaturas. Apesar de distanciadas temporariamente na sua origem, a vinculação das leis n.º 10.639 e n.º 11.645 com o Encontro de Saberes é nítida. Afinal, quem irá ensinar as histórias e as culturas africana, afro-brasileira e indígena para os jovens da escola básica e da universidade? O único modo de descolonizar a leitura eurocentrada dos negros e dos indígenas é trazendo os mestres e mestras dessas comunidades para, junto com os doutores negros e indígenas, ensinarem os conteúdos das leis aos estudantes universitários, já que estes serão os futuros professores dessas disciplinas nos ensinos básico e médio. (Carvalho, José Jorge de. 2018. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfogel, Ramón (org). Belo Horizonte: Autêntica Editora.)

Iniciado na Universidade de Brasília, atualmente o Projeto já é desenvolvido em outras oito Universidades, quais sejam, Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG, Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF, Universidade Federal do Sul da Bahia- UFSB, Universidade Federal do Pará- UFPA, Universidade Estadual do Ceará- UECE, Universidade Federal do Cariri- UFCA, Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS e Universidade Federal Fluminense- UFF. Todas na mesma perspectiva de integrar os conhecimentos das comunidades tradicionais, nas figuras dos mestres e das mestras, aos conhecimentos acadêmicos já consolidados no espaço da Universidade. As aulas que esses intelectuais dos conhecimentos tradicionais são repletas de um conjunto complexo e integrado de conhecimentos, que foge da lógica cartesiana compartimentalizada que alimenta a estrutura das Universidades euro-americanas, das quais somos ainda reprodutores (Carvalho, Flórez-Flórez. 2014). Essas mestras são majoritariamente negras e indígenas, advindas das mais diversas comunidades,



indígenas, quilombolas, das chamadas comunidades tradicionais e das comunidades de terreiro.

A sua presença na Universidade vem ao encontro de uma proposta antirracista que inicia com as cotas na graduação e se desdobra e aprofunda no que chamamos aqui de cotas epistêmicas (Carvalho. 2018), promovendo a inclusão dos corpos e dos saberes historicamente apartados desse espaço, no diálogo com intelectuais que não necessariamente são formados nas cadeiras das escolas e das Universidades, mas são reconhecidamente detentores de conhecimentos aos quais, via de regra, não temos acesso nos currículos e nos formatos da educação formal. Esse encontro produz subversão de vários paradigmas estabelecidos na estrutura da Universidade, sendo um deles o da condição de autoridade para ensinar, deslocando esses intelectuais do lugar de objeto construído nas relações de pesquisa. A entrada a partir de um novo lugar, de docente, possibilita trazer uma agenda própria, que discute e apresenta os elementos articulados nas comunidades elementos dignos de serem considerados conhecimento.

Entender esse argumento provoca a pensar um fator a mais na contextualização desse tema, o modelo de Universidade da qual somos herdeiros no Brasil. A matriz é o modelo Humboldtiano (Humboldt. 2003), forjado inspirado na lógica matemática cartesiana a partir de um ideal racionalista, liberal, não espiritualizado, compartimentalizado de conhecimento, que supervaloriza a escrita em detrimento da oralidade. Acontece que esse modelo do século XIX, importado para o Brasil- mas que pode ser facilmente identificado em outros países colonizados na América Latina (Carvalho, Águas. 2015; Carvalho, Flórez-Flórez. 2014)- diz respeito a um contexto muito específico da Europa e que em nada dialoga com a corpo geopolítica dos conhecimentos produzidos aqui (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel. 2018; Grosfoguel. 2016), sejam eles indígenas, sejam da diáspora africana. Desse modo, reproduzir esse modelo implica na reprodução também dos cânones acadêmicos que privilegiam os saberes eurocentrados. É nesse aspecto de discussão que o Encontro de saberes vem se inserir, unindo forças na continuidade da luta pelas cotas.

Ao longo desses oito anos desde que a primeira edição da disciplina ocorreu na Universidade de Brasília, uma série de mestras e mestres estiveram ocupando a cadeira de professor nas salas de aula das Instituições que já implementaram o projeto. Elas e eles dividem espaço e dialogam com os professores dos cursos estabelecendo conexões e distanciamentos entre seus conhecimentos e aqueles que os professores trazem de suas formações acadêmicas. Destaco aqui os mestres e mestras indígenas



e quilombolas, com seus conhecimentos sobre construção, sobre farmácia, sobre música e dança. Além deles, a intelectualidade dos terreiros se fez fortemente presente e, de acordo com o dossiê atualizado com dados do Projeto, ao longo desses anos, aproximadamente 14 mestras e mestres, lideranças afro-religiosas estiveram nas salas de aula ensinando sobre filosofias dos terreiros, músicas, vestimentas, entre tantos outros temas.

Nesse sentido, este trabalho tem se encaminhado a partir de dois eixos. O primeiro é, considerando a histórica conquista da luta pelas cotas e as consequentes modificações que ela produziu com os desdobramentos do Encontro de Saberes, refletir sobre as possibilidades de ruptura com a ordem e os pressupostos em vigor nas Universidades brasileiras, que estabelecem critérios excludentes para concessão de capital simbólico (Bourdieu. 2004), deixando de fora aqueles/as que sabem, mas que não passaram necessariamente pelos ritos acadêmicos, ou seja, os/as mestres/as dos conhecimentos tradicionais.

A partir daí, o movimento que estou construindo é, observando os conhecimentos trazidos pelas mulheres de axé para as salas de aula das Universidades onde o Encontro de Saberes acontece, perceber quais os efeitos dessa presença em termos de uma discussão epistemológica mais profunda, de transformação dos cânones da Universidade nesse confronto com os conhecimentos femininos e afrodiaspóricos que essas mulheres trazem para a sala de aula. Meu argumento é que essa chegada desloca o espaço da universidade para o um novo lugar, passando a ser então um *território* em disputa, disputa em vários níveis, narrativa, epistêmica, de poder. Desse modo, penso as políticas afirmativas e o Encontro de Saberes como uma alteração radical na relação entre aqueles que detêm o saber e que são autorizados a ensinar e aqueles que são historicamente considerados objeto de estudo.

Questões metodológicas

Esse trabalho está atravessado por algumas questões e desafios desde o tema até seu desenvolvimento. O primeiro de todos os desafios é, nesse momento, produzir pesquisa que tenha como objeto e como terreno preferencial de investigação a própria Universidade. Observar e analisar as *encruzilhadas* forjadas no encontro entre os conhecimentos dos terreiros e da academia, no caso dessa pesquisa, exige um olhar detido e crítico sobre a formação da Universidade no Brasil e os *campos* de poder em disputa e em jogo nesse processo (Bourdieu. 2004; Foucault.1979), que produzem desdobramentos até hoje. Por que alguns conhecimentos e algumas matrizes são



eleitas como as únicas referências legítimas no hall da ciência, em detrimento de tantos outros conhecimentos fundantes da nossa estrutura social, política e econômica? É pergunta que se coloca a priori e que instiga essa pesquisa em andamento. Tentar perseguir essa pergunta se choca e atravessa diretamente a Universidade. Entretanto, temos, gradativamente acompanhado os desmontes e o sucateamento crescentes do ensino público superior no Brasil.

A possibilidade de um recrudescimento no discurso e nas políticas voltadas para a educação, nesse caso falamos mais especificamente da educação superior, mas sabemos que não só, vem como um movimento que tenta reverter todas as lutas e conquistas em nome da democratização da Universidade como as cotas, a interiorização das Universidades, através do REUNI e o Encontro de Saberes. O questionamento, por exemplo, de seu caráter público e das políticas afirmativas tem como consequência última a reelitização desse *território* que há tão pouco tempo foi aberto para o acesso de jovens, como eu, oriundos de realidades outras, sejam elas sociais, regionais ou raciais. O que está em jogo aqui é nossa permanência, a continuidade do nosso acesso e dos nossos processos de formação e a manutenção e expansão e um ensino público plural e diverso racialmente, regionalmente e epistemicamente. Na esteira desse horizonte que nos ameaça temos também o lugar delicado em que as ciências sociais têm sido colocadas, com sua legitimidade questionada constantemente. Um exemplo nítido disso é a recente CPI da Funai e do INCRA, que chamou um conjunto de antropólogos para depor e posteriormente os indiciou, sob a acusação de parcialidade nos relatórios e laudos utilizados como peças na demarcação e titulação de terras indígenas e quilombolas.

Nesse sentido e sabendo das dificuldades que o momento impõe, é desafiador, ainda que necessário, mobilizar as críticas à formação da Universidade brasileira sem que isso caia em uma desqualificação ou deslegitimação da fundamental importância de sua existência. No início desse texto eu apontei a luta histórica dos grupos pela possibilidade de acessar o ensino superior, por entender que estar de fora significa ter cerceado o acesso a espaços de poder e transformação, entre os quais a Universidade se encontra. Mas a grande discussão aqui é como ampliar o que para fins de meu investimento de pesquisa estou chamando de *território* da Universidade do ponto de vista étnico racial e epistêmico. Não se trata de desqualificar a ciência, nem tampouco a Universidade, ou de reduzir sua importância, mas de questionar e pôr na roda do debate os processos de segregação, de exclusão que ela produz ao delimitar seu campo e seus métodos. Desse modo, a intenção última é apontar caminhos para que cada vez mais ela se torne plural



e democrática, na defesa de que continuemos tendo acesso a um ensino superior público e de qualidade. Meu campo é necessariamente marcado por uma atuação militante em prol da continuidade, da inclusão e da democratização da Universidade da qual, inclusive sou fruto. Eis aí o primeiro desafio imposto por esse trabalho de pesquisa, principalmente considerando o contexto que vivemos atualmente no Brasil.

Metodologicamente, proponho, através dessa pesquisa, investir analiticamente na compreensão da formação dessa episteme que hoje se faz dominante e que advém de um recorte racial, geográfico e de gênero muito bem determinado, a despeito de se colocar como universal. Nesse sentido, é fundamental retomar o lastro histórico de expansão dessa episteme euro-americana. Isso porque, inspirada pela crítica produzida por Oyewmi (2011), a respeito de um feminismo acrítico e a-histórico, me interessa pensar e recolocar o lugar dessa academia de inspiração euro-americana, datando e situando-a historicamente. Nem sempre foi assim e por isso mesmo não precisa continuar sendo. Oyewmi fala de uma data de validade da dominação masculina que já expirou. A data de validade dessa episteme excludente que ainda se reproduz na Universidade também. A fratura produzida pelo Encontro de Saberes e, no caso das questões que me interessam mais especificamente, que a presença de corpos e conhecimentos femininos, afro-religiosos e afrodiaspóricos produz, exige um esforço de analisar as minúcias de formação desse *território* da universidade, que agora, mais do que nunca, se apresenta como um *território* em disputa. Nesse sentido, aos moldes do que propõe Foucault (2005) de uma arqueologia do conhecimento, o interesse é constituir uma Antropologia da formação da Universidade brasileira, historicizando essa formação, a colonização do pensamento e a reprodução dos modelos euro-americanos.

Reflexões finais

Esse texto é um primeiro esforço de sistematizar questões em andamento na pesquisa de doutorado. Aqui, conceitos e abordagens que tenho estabelecido ainda deram lugar para uma discussão mais geral sobre o tema e seus atravessamentos. O pano de fundo dessa discussão é simultaneamente compreender como se deu o processo histórico de luta pelo acesso e pela democratização e descolonização do ensino superior no Brasil, ao mesmo tempo dar atenção ao movimento que ganha força nos últimos anos, de desmonte da educação pública.

Nesse exercício de pesquisa e diálogo, ao lançar olhar para as mães de santo que chegam nas universidades como docentes, o investimento tem sido de compreender quais efeitos elas provocam na episteme. Além disso, compreender quais elementos



vem junto com elas para as salas de aula, por exemplo, as dimensões comunitárias, compartilhadas, que mobilizam respeito, que evocam as raízes, que representam os processos de aprendizado constituídos em uma casa de santo. Tudo isso evoca os conhecimentos ancestrais vivenciados cotidianamente nesses espaços.

Referências bibliográficas

Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfoguel, Ramón. 2018. Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Org: Joaze Bernardino-Costa; Nelson Maldonado-Torres; Ramón-Grosfoguel. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Bourdieu, Pierre. 2004. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. da UNESP.

Campelo, Marilu; LUCA, Taíssa Tavernard. As Duas Africanidades Estabelecidas no Pará. *Revista Aulas (UNICAMP)*, v. 4, p. 1-27, 2007.

Carvalho, José Jorge. 2018. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Joaze Bernardino-Costa; Nelson Maldonado-Torres; Ramón-Grosfoguel (org). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Carvalho, José Jorge, ÁGUAS, Clara. Encontro de Saberes: Um desafio Teórico, Político e Epistemológico. In: *Colóquio Internacional de Epistemologias do Sul: Aprendizagens Globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul*. Eds Boaventura de Sousa Santos; Teresa Cunha. Volume I- Democratizar a democracia/ Junho 2015.

Carvalho, José Jorge; Flórez-Flórez, Juliana. The Meeting of Knowledges: a project for the decolonization of universities in Latin America. *Postcolonial Studies*, v. 17, p. 122-139, 2014.

Carvalho, José Jorge; Flórez-Flórez, Juliana. Encuentro de Saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas (Bogotá)*, v. 1, p. 131-147, 2014.

Carvalho, José Jorge. Universidades Empobrecidas de Conhecimento. História da Ciência Online – *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro. 2011.

Carvalho, José Jorge. Uma Proposta de Cotas para Negros e Índios na Universidade de Brasília. *O Público e o Privado*. Fortaleza, v. 3, p. 9-59, 2004.

Cruz, Felipe Sotto-Maior. Indígenas na Antropologia e o Espetáculo da Alteridade. *Série Antropologia*, Brasília: DAN/UnB, v. 456. 2016.

Foucault, Michel. 2005. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.



- Goldman, Márcio; SOUZA, Gabriel Banaggia de. A Política da Má Vontade na Implantação das Cotas Étnico-Raciais. *Revista de antropologia*, v. 60, p. 16-34, 2017.
- Gonzalez, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In: Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Nº. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.
- Gonzales, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. *Ciências Sociais Hoje*, n. 2, ANPOCS, 1983.
- Grosfoguel, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Estado e Sociedade*, v. 31, n.1, 2016.
- Humboldt, Wilhelm. von. 1997. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. *In: Um mundo sem universidades?* CASPER, G., & Humboldt, W. von (org). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Kaly, Alain. 2013. O início de um processo de reconciliação psicológica. *In: Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Pereira, Amilcar Araújo; Monteiro, Ana Maria (org). Rio de Janeiro: Pallas.
- Luca, Taíssa Tavernard de. 2003. *Revisitando o Tambor das Flores: a Federação Espírita e Umbandista dos Cultos Afro-Brasileiros do Estado Pará como guardião de uma tradição*. Dissertação (mestrado). Recife: UFPE.
- Moura, Clovis. 1972. *Rebeliões da Senzala*. RJ: Conquista.
- Nascimento, Aline; CRUZ, Bárbara . Apresentação: Reflexões a partir da experiência do Museu Nacional. *Revista de Antropologia*, v. 60, p. 9-15, 2017.
- Nascimento, Abdias. 1968. *O Negro Revoltado*. Rio de Janeiro: G.R.D.
- Nascimento, Abdias. 2002. *O Quilombismo*. Brasília/Rio de Janeiro: FCP/OR editor
- Nascimento, Abdias. 1982. *Genocídio do negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*. SP: Paz e Terra.
- Oyewumi, Oyeronke. 2011. Decolonizing the Intellectual and the Quotidian: Yorùbá Scholars(hip) and Male Dominance. *In: Gender Epistemologies in Africa Gendering Traditions, Spaces, Social Institutions, and Identities*. Edited by Oyèrónke Oyewùmí. New York: Palgrave Macmillan.
- Ramos, Guerreiro. 1957. *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Andes.
- Silva, Vanessa Patrícia Machado. 2017. *O processo de formação da Lei de Cotas e o Racismo Institucional no Brasil*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Brasília: Universidade de Brasília.



Vergolino, Anaíza. 1976. *O Tambor das Flores: Uma análise da Federação Espírita Umbandista e dos Cultos Afro-Brasileiros do Estado do Pará*. Dissertação (mestrado). São Paulo: UNICAMP.



Interrogantes sobre la docencia universitaria con estudiantes indígenas.

Campo emergente en el debate sobre descolonización

Gabriela Czarny Krsichkautzky
Cecilia Navia Antezana
Gisela Salinas Sánchez

Resumen

El texto es resultado de la investigación “Formadores de profesionales de y para la educación indígena” (2017-19). El objetivo es señalar los desafíos que enfrenta la docencia universitaria en procesos formativos con estudiantes indígenas, en el programa de la Licenciatura en Educación Indígena que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional, México. Problematisa el tema de la docencia universitaria -poco analizado en la agenda de la educación superior-, para el desarrollo de instituciones que requieren pensar nuevos horizontes para sociedades denominadas pluriculturales y multilingües. La perspectiva metodológica es de corte cualitativa y recupera el trabajo de docencia a través de registros auto-etnográficos, y resultados de un grupo focal aplicado a estudiantes del programa. Entre los resultados se enuncian la potencialidad y al mismo tiempo la obturación que puede generar el vínculo docente(s)-estudiante(s), y algunas de las interpelaciones que realizan a la universidad. La discusión recupera las perspectivas inter-intraculturales, así como el debate sobre descolonización y decolonialidad en el marco de la educación superior y los pueblos indígenas. Más que definir si estas perspectivas teóricas habilitan y contribuyen a una transformación del campo universitario, el trabajo permite dar cuenta de procesos de interacción que inciden en la formación, y que van más allá de los contenidos curriculares del programa. Como parte de las conclusiones, presentamos algunas líneas que buscan re-configurar a nuestras instituciones y a las prácticas docentes universitarias desde una meta-reflexión revisada críticamente.

Palabras clave

Educación superior, indígenas, docencia, descolonización, interpelaciones

Introducción

En este texto se presentan algunos resultados de la investigación “Formadores de profesionales de y para la educación indígena”, que se desarrolló en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad (UPN), en México (2017-2019). La investigación pretendía señalar los desafíos que enfrenta la docencia universitaria en procesos formativos con



estudiantes indígenas, lo cual se abordó a partir de analizar el programa de la Licenciatura en Educación Indígena que se imparte en la UPN, México. El proyecto se enmarca en una línea de trabajo de venimos desarrollando en torno al debate y análisis de los formadores de profesionales de y para la educación indígena, intercultural y para la diversidad.

Fundamentación del problema

El acceso a la educación superior de las juventudes indígenas es un tema que cobró cierta presencia en las agendas de educación superior desde finales del siglo XX. Ello se debió, en gran medida, al avance de las organizaciones indígenas que demandan reconocimiento de derechos y equidad para acceder a los distintos niveles educativos. En este marco, el tema de la docencia universitaria ha sido poco analizado en educación superior. En particular para aquellas que están preocupadas por pensar nuevos horizontes para sociedades denominadas pluriculturales y multilingües.

En las últimas décadas, la educación superior y los pueblos indígenas han adquirido visibilidad en América del Sur y Centro América, a partir de los debates en los que se cuestionan los modos de producir conocimiento y la unívoca noción de ciencia como un universal, procesos marcados por la raíz de pensamiento eurocéntrico. En este escenario las perspectivas conocidas como interculturalismo crítico (Tubino, 2007; Prada y López, 2009) y el debate poscolonial y decolonial (Mignolo, 2010; Restrepo, 2010) han abierto intersticios no sólo para que se escuchen las voces silenciadas, sino también para que la academia, las instituciones y los conceptos que la han determinado como discursos únicos se comiencen a “cuestionar” (Czarny, Navia y Salinas, 2018).

En México, a finales de los años 70s del siglo pasado, comenzaron los primeros programas en educación superior para la profesionalización de jóvenes indígenas, principalmente vinculados con la formación de docentes para la educación básica indígena. La Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en acuerdo con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) -que otorgaba becas comisión a los docentes y directivos para que pudieran radicar en la Ciudad de México y realizar estudios de manera escolarizada-, inició en 1982 la operación de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) con el plan de estudios 1979. Al concluir la licenciatura, se esperaba que los egresados se incorporaran a instancias técnico-pedagógicas, directivas y administrativas de sus estados para apoyar el desarrollo de la educación indígena.



Con el paso de los años, el perfil de los estudiantes de la LEI cambió y en la última década, la mayoría de ellos son jóvenes bachilleres sin experiencia docente, así como ha disminuido el porcentaje de estudiantes hablantes de lenguas indígenas. La mayoría de ellos provienen de entidades como Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Estado de México y Veracruz; los menos son de comunidades originarias de la Ciudad de México. Desde sus orígenes, la LEI está vinculada a los reclamos de diferentes organizaciones indígenas, que esperaban que los profesionales y docentes que trabajaban con niñas, niños y jóvenes indígenas cuenten con una formación específica, que reconozcan sus derechos y que posibilite orientar y mejorar la educación que reciben.

El desarrollo de la LEI, a partir de la presencia de jóvenes docentes y bachilleres originarios de diferentes pueblos y comunidades indígenas, ha posibilitado la visibilización, reconocimiento y auto-reconocimiento de sus culturas y formas de vida en la universidad; también ha permitido el intercambio entre estudiantes con distintas lenguas y culturas, lo que para muchos ha impactado en el reconocimiento de la existencia de otros pueblos originarios en el país. Al mismo tiempo, han permitido reconocer la prevalencia de relaciones directivas y asimétricas de algunos formadores con los estudiantes indígenas y entre éstos con otros estudiantes que dan cuenta de la vigencia de formas de discriminación o de prácticas paternalistas, presentes no sólo entre profesores y estudiantes, sino también entre los mismos estudiantes universitarios.

La investigación realizada permite recuperar perspectivas que actualmente orientan el análisis y la discusión teórica sobre la docencia universitaria con jóvenes indígenas. Así, las perspectivas inter e intraculturales dan cuenta de diferentes formas de relacionarse entre docentes y alumnos y entre alumnos, evidenciando la permanencia, a pesar del cambio en los discursos, de formas discriminatorias, racistas y asimétricas en estas relaciones pero también la posibilidad de vínculos más horizontales. Recuperamos los debates sobre la descolonización y de-colonialidad en el marco de la educación superior y los pueblos indígenas, tales como la relación colonial a partir de la jerarquización étnico-racial de las poblaciones planteada por Quijano (2009), así como la migración y recreación de la comunidad en lugares fuera de los entornos originarios, Domínguez (2013).

En la actualidad nos encontramos frente al agotamiento del modelo académico que tuvo sus orígenes durante la Ilustración, y reconocemos que el conocimiento sólo puede considerarse universal si es pluriversal (Mbembé, 2016). Se trata de un proceso de



apertura al diálogo entre diferentes tradiciones epistémicas, lo cual se hace presente en las universidades que integran y reconocen a estudiantes de pueblos originarios.

Tubino (2007) destaca la apertura de espacios sociales formativos en las universidades siempre y cuando permitan responder a problemas de injusticia cultural y de asimetría social, desde una perspectiva intercultural crítica. En este sentido López (2009) señala que los programas de interculturalización han atravesado distintos momentos, desde aquellas pensadas para los indígenas, hacia aquellas construidas con ellos, o planteadas desde ellos mismos (intra-culturalidad).

En ese sentido, se recupera el sentido de orientaciones que habilitan y contribuyen a una transformación del campo universitario, para mirar y actuar con pertinencia, sobre los procesos de interacción que inciden en la formación. A su vez nos exige mirar los procesos que la obturan, cuando integran relaciones de poder, que no se reconocen, y que esconden tras de sí un modo civilizatorio, que impone una forma de validar o no el saber y el conocimiento presente en el ámbito académico (López, 2009).

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo e interpretativo (Vasilachis, 2007). Recupera el trabajo de la docencia a través de registros auto-etnográficos, de quienes escriben, al considerarnos a la vez investigadoras, y partes de la misma investigación. A su vez se realizó un grupo focal, considerando a ésta como una técnica de investigación grupal, interacción y conversacional (Yapu e Iñiguez, 2009).

El grupo focal se realizó el 2018 con estudiantes de octavo semestre (último semestre de la licenciatura), que egresaban ese mismo año. Este momento formativo ofreció condiciones conversacionales altamente significativas para los estudiantes, en tanto en ese momento se encontraban realizando su trabajo de titulación en un vínculo muy cercano con sus asesores de tesis. La apuesta, planteada por el colegio de profesores, implicaba una exigencia académica elevada en tanto se les exigía la culminación del borrador de su tesis al final del semestre, a la vez que los alumnos se sometían a espacios colegiados de evaluación y retroalimentación por parte de su asesores y lectores de su tesis (comité tutorial).

Participaron 12 estudiantes, de los cuales 7 eran mujeres y 5 hombres. 11 de ellos se reconocían como indígenas aunque no todos eran hablantes de una lengua originaria. Al inicio de la sesión se solicitó su consentimiento para participar en la investigación, una vez que se les informó sobre los objetivos. Del mismo modo se expuso que se garantizaría la confidencialidad de la información.



Resultados

En los procesos formativos de los estudiantes se establecen formas de interacción con los docentes que potencian capacidades de actuación y de reconocimiento de sí mismos, como sujetos individuales y colectivos. De ello dan cuenta un conjunto de testimonios que refieren a las posibilidades de la licenciatura, y con ello también sus límites, en tanto permite, o no, construir diálogos, confrontarse o interpelarla.

Si recuperamos los posicionamientos de los estudiantes sobre las intervenciones pedagógicas de sus maestros, encontramos que además de plantear la necesidad de ampliar estrategias didácticas que favorezcan el análisis y comprensión de las lecturas, el desarrollo de la escritura y la revisión de contenidos diversos, ocupa un lugar importante el desarrollo de habilidades de reflexión. Este último punto tiene una relevancia central en su consitución como actores de su proceso formativo, en el sentido de que les permite no solo mirar críticamente las lecturas o contenidos que se abordan en el aula, sino que, a partir de una reflexión sobre sus propias trayectorias, personales y formativas, les posibilita construir perspectivas de actuación personales y profesionales distintas.

Identificamos esto cuando encontramos respuestas en las que algunos estudiantes señalan que son capaces de crear sus propias estrategias para aprender, y que estas también integran el aprendizaje con sus pares. Estas son formas de reconocimiento, tanto en lo individual como en lo colectivo, de procesos de formación que permiten potenciar sus capacidades, desde sí mismo(s), en una dimensión auto y co-formativa.

En la interacción con los maestros, también encontramos que se van creando espacios de colaboración con los estudiantes que potencian su formación. Esto se hace posible en tanto se construyen relaciones de horizontalidad y diálogo, gracias a la confianza que se establece con los maestros, aunque, señalan algunos estudiantes, no siempre se logra.

Entre los elementos que entran en juego para establecer esta relación de confianza se encuentra el reconocimiento de que el otro, el docente, tiene experiencia, pero que a su vez éste pueda, a su vez, reconocer los conocimientos y capacidades de los alumnos, otorgándoles su papel como actores y autores de sus procesos formativos. Cuando los estudiantes abordan esta problemática, interpelan al docente - y en cierto sentido también a la universidad- como los únicos portadores de conocimiento (Quijano, 2009). Esto ocurre cuando los conocimientos de los que son portadores los estudiantes, sobre todo de aquellos que provienen de pueblos originarios, ocupan un lugar en el espacio



académico, sea porque sean propuestos por los docentes, o emerjan desde los propios procesos reflexivos de los estudiantes.

La confianza, en este caso, no solo toca a una dimensión afectiva. Si bien se cuestiona que no todos los docentes son empáticos, la preocupación se articula en torno a si se facilitan o no los procesos formativos. Es decir, se trata de que, aunque no sean empáticos, ser exigentes es una condición que se aprecia en los docentes, para su formación.

Sin embargo, la empatía es un rasgo muy valorado desde su ingreso o en los primeros semestres de la institución. Para muchos, sobre todo aquellos que vienen de otras regiones del país, la llegada a la Ciudad de México, les representa un proceso de adaptación sumamente complejo. El desplazamiento en el transporte, las dinámicas de interacción -no siempre tersas-, conseguir un espacio donde alojarse y negociarlo, encontrar un trabajo compatible con sus estudios, los problemas de seguridad, implican para los jóvenes estudiantes aprender nuevas formas de vivir, a reconocer y confrontarse, en lo inmediato, con nuevas formas de interacción social, muy distantes de las propias.

En este aspecto, los profesores pueden intervenir, favoreciendo el proceso de inmersión a la ciudad y a la universidad, cuando reconocen que los estudiantes tienen diferentes condiciones, que en ningún momento pueden equipararse a las de muchos estudiantes de la ciudad, cuando estos tienen circunstancias más favorables.

Las salidas, para el desarrollo de actividades extracurriculares, a otros espacios, como museos, trabajo de campo, u otros, permite construir lazos que se convierten en situaciones privilegiadas para construir a la par vínculos con profesores y pares. Sin embargo, para algunos estudiantes, estas experiencias también les resultan complejas cuando se trata de que tienen que aprender a desplazarse a puntos de encuentro que desconocen.

Algo similar, señalan, les significa la inmersión en el espacio universitario, que también ofrece nuevas experiencias y formas de interacción, pero también constituye un espacio que puede dar lugar a la salida de los estudiantes de la universidad. La intervención de los profesores en este momento es crucial para muchos estudiantes, pues contribuye a lograr su permanencia en la universidad. Al respecto en un testimonio se señala:

Lo que me ha apoyado mucho es la confianza, igual he sido muy abierta [cuando un profesor te dice] ¿necesitas algo? Eso ayuda mucho en los primeros semestres (Gf, 48:51).



Se trata de un apoyo en el que se hace presente la disciplina y el compromiso de los profesores con sus alumnos. La vinculación horizontal, por ejemplo, cuando se crean espacios en los que profesores y alumnos se sientan en el mismo plano, al distribuir las sillas de manera circular, es una de las formas en que los estudiantes reconocen la acogida al espacio institucional. Así, el “vernors y observarnos” en el mismo plano va contribuyendo a que los estudiantes se apropien de la universidad como un espacio en el que pueden estar y formarse.

Esta relación, cara a cara, se hace presente en muchos espacios educativos, sin embargo adquiere una importancia significativa para los estudiantes de este programa educativo, en tanto, además de facilitar la comunicación de los contenidos educativos, apertura la posibilidad de establecer una relación que puede trascender el nivel pedagógico. La paridad en sentido amplia, no es posible en tanto siempre está presente una relación de poder en el espacio institucional, el profesor es quien evalúa. Sin embargo cuando se crean espacios en las que se ponen en práctica, como intervenciones, relaciones horizontales, acercan a los estudiantes al desarrollo de capacidades para dialogar o interpelar al otro, incluyendo a la universidad.

De esta manera, las historias de discriminación y exclusión que históricamente los estudiantes han vivido en sus trayectorias formativas escolares, como en los espacios sociales en los que han crecido, no pueden desconocerse o pasarse por alto en la universidad.

Reflexiones finales

La experiencia en el programa de la LEI permite a un sector del estudiantado recuperar historias sociales y culturales que fueron minorizadas y negadas en las presentes “estructuras neocoloniales que aún mantienen los Estados nacionales” (Bartolomé, 2003), aspecto que potencia sentidos individuales y colectivos, y la generación de propuestas conforme a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas para el campo educativo.

Este último aspecto tiene implicaciones –junto a otros elementos- como la imagen en la que el docente es el que “debe mandar e impartir la clase”, y el estudiante el que debe responder a esos requerimientos. La ubicación de que el docente es el que “sabe” y el que pone las reglas para habilitar o deshabilitar discursos, saberes y prácticas legítimas en los procesos escolares y de aprendizaje, traspasa al imaginario y a los escenarios de cómo debe enseñarse y aprender en la educación superior, aspectos que en algunos



casos se logra desestructurar en el ámbito universitario en las relaciones maestro-alumno. Si bien, la idea de que el maestro es o debe ser el centro de la enseñanza y por eso “manda”, sigue de algún modo presente, encontramos que se generan procesos autonómicos para el aprendizaje, lo cual representa frecuentemente una tensión en los procesos de enseñanza y de acompañamiento.

Los estudiantes reconocen que durante sus estudios van construyendo conocimientos y disposiciones favorables para impulsar proyectos en y para sus comunidades. Sobre el primer punto, se puede observar un proceso de interacción con sus formadores, con sus pares y también un proceso reflexivo de conocimiento, re-descubrimiento y auto-reconocimiento de las diversidades presentes. Este proceso que es formativo, en el sentido que los toca a sí mismos, en un giro de sus formas de pensar y pensarse, produce en los estudiantes un deseo de dar a conocer a los otros y a los miembros de sus comunidades lo aprendido, lo que se traduce en posibilidades de intervención y desarrollo de proyectos, impulsados desde una perspectiva inter y o intracultural.

Finalmente, la confianza y la empatía, aun reconociendo las tensiones que se presentan en torno a la pliversalidad del conocimiento en la universidad, juegan un papel importante en la construcción de capacidades para la acción formativa de los estudiantes, y sus posibilidades de ejercicio profesional en el reconocimiento de la posibilidad de aportar de forma pertinente a sus comunidades.

Referencias

- Bartolomé, M. (2003). Las palabras de los otros: La antropología escrita por indígenas en Oaxaca. *Cuadernos del Sur, Revista de Ciencias Sociales*, 9(18), Marzo 2003, 24-50.
- Czarny, G., Navia, C y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*. Vol 47 (185). 87-108. En <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/509/270>
- Domínguez, F. (2013). *La comunidad transgredida: los zoques en Guadalajara* . Guadalajara: UACI-Universidad de Guadalajara.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina. Perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. Luis Enrique López. En COMIE, *Décimo Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales*. México: COMIE.
- Mbembé, A. (2016). Decolonizing the University: New Directions. *Arts & Humanities in Higher Education*. Vol. 15, No. 1, 29-45.



Mignolo, W. (2010). Desobediencia Epistémica (II). Pensamiento independiente y libertad De-Colonial. Otros logos. *Revista de estudios críticos*, num. 1. <https://bit.ly/34o2I9C>

Quijano, A. (2009). Colonialidad del Poder y Des/Colonialidad del Poder. Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología en Buenos Aires, Argentina celebrada el 4 de septiembre. Recuperado de: <https://bit.ly/30GJqeJ>

Prada, F. y López, L. (2009). Educación superior y descentramiento epistemológico. En L. López. (coord.) *Interculturalidad y educación superior. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Bolivia: FunProeib Andes-Plural.

Restrepo, E. y Rojas, A.. (2010). *Inflexión colonial: fuentes conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Editorial Universidad de Cauca- Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar- Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>

Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansion y F. Tubino (eds.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. (pp. 91-110). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.

Vasilachis, I. (2007). La investigación cualitativa. En: I. Vasilachis (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-65). Buenos Aires: Gedisa.

Yapu, M. e Iñiguez, E. (2009). *Pautas metodológicas. Grupos focales, sus antecedentes, fundamentos y prácticas*. La Paz: Universidad PIEB/IBASE.



As Políticas de Permanência Estudantil na Educação Superior Pública Brasileira: um estudo de caso institucional

Rita de Cássia Soares de Souza Bueno
Neusa Chaves Batista

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar as concepções dos gestores acadêmicos acerca do que sejam as políticas de permanência ofertadas para os estudantes cotistas, tendo como referência a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ao tecer a discussão sobre a institucionalização das políticas de permanência, intenciona compreender como e se os espaços formais de consultas e deliberações institucionais (en)atendem às perspectivas de justiça social. Utiliza-se a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Gil, 1994) para compilar e analisar os documentos, tais como: textos avaliativos e regulatórios que tratam sobre o programa de ações afirmativas; e entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores da macroestrutura. Para dar tratamento teórico-analítico aos achados de pesquisa foram utilizados os conceitos de Justiça Social e Exclusão Social, respectivamente propostos por Nancy Fraser e Pierre Bourdieu. As análises dos dados indicam que a UFRGS necessita enfrentar desafios significativos na implementação das políticas de permanência para os estudantes cotistas, especialmente quanto à participação dos mesmos nos espaços consultivos e deliberativos para os direcionamentos político-educacionais.

Palavras-chave

Educação superior; permanência estudantil; cotistas.

Introdução

No Brasil, as políticas de ação afirmativa em universidades públicas são frutos de problematizações sociais iniciadas nas últimas décadas, trazendo à tona embates referente aos conceitos de justiça social e de exclusão social para/de estudantes em situação de desigualdade nas condições de acesso e permanência à/na Educação Superior. O processo político é antecedido pela própria Constituição Federal (CF) e reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), prevendo que o ensino, desde a educação básica, deve ser ministrado com base nos seguintes princípios: “igualdade de condições para o acesso e permanência” e a “garantia de padrões de qualidade” (Brasil, 1988 e 1996). “Há o reconhecimento social de que existe um déficit educacional na sociedade brasileira no que diz respeito ao cumprimento do direito à



educação, a começar pela educação básica pública” (Batista, 2018). Os indicadores sociais e pesquisas (Neves; Raizer e Fachinetto, 2007; Monsma; Souza e Silva, 2013) revelam os altos índices de exclusão no tocante ao acesso à Educação Superior – especialmente no âmbito público, gratuito e de qualidade. Neste caso, é possível aferir que o acesso a uma universidade pública brasileira é um bem social escasso, e como tal, é objeto de disputas, necessitando de um modelo de justiça que o regule. Em algumas situações, o preceito de justiça social é tratado como algo dado – natural, mas não é. Pelo contrário, é construído socialmente e em constante disputa (Torrecilla e Castilla, 2011; Batista, 2015).

O espaço empírico da pesquisa é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que institucionalizou a política de cotas no ano 2008, quando ocorreu a inclusão das/os primeiras/os acadêmicas/os pelo sistema de reserva de vagas, através da Decisão nº.134/2007 do Conselho Universitário (CONSUN). Vale destacar que o embate político por parte de representações do movimento negro, lideranças e interlocutores indígenas, ativistas discentes, técnicos e docentes antecederam e suscitaram a adesão, culminando na supracitada decisão. Em agosto de 2012, as ações afirmativas em instituições federais de ensino tornaram-se uma política de Estado, com a aprovação da Lei nº 12.711, que garantiu no mínimo 50% das matrículas, por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, para estudantes oriundos do ensino médio público. Dentro do percentual para egressos do ensino público, há subdivisões prevendo cotas com recortes econômico e étnico-racial.

Inicialmente, esse estudo contextualiza os objetos de pesquisa: ação afirmativa e as ações de permanência em universidades. Após, relaciona alguns dados encontrados com os referenciais teórico-analíticos de Justiça Social e de Exclusão Social, entendendo que esses princípios exigem reflexões para a construção de políticas sociais em uma sociedade tão desigual como a brasileira. Esse tipo de abordagem serve para que, de fato, possa-se falar em direito à educação no âmbito da igualdade de condições para o acesso e a permanência. Visto que as desigualdades sociais acompanham os/as acadêmicos/as cotista no processo de (ex)inclusão, antes do acesso, até o ingresso e a permanência dentro da universidade. Por fim, retoma-se a questão inicial de pesquisa, buscando dar tratamento analítico de cunho conclusivo, tendo como base os principais achados. As circunstâncias apresentam-se desafiadoras ao retomar as tensões e os dilemas embutidos no processo de construção e direcionamento das ações de permanência para os estudantes cotistas, alguns fatores



contextuais configuram e limitam as construções sociais e culturais dentro das instituições.

Para Além do Acesso: as ações de permanência estudantil

As ações de permanência para estudantes cotistas, no programa de ações afirmativas da UFRGS (2007 e 2012b), foram previstas dentre os objetivos constantes das Decisões Nº 134 e Nº 268 que o instituem. A investigação surge a partir deste objetivo que propõem: “desenvolver ações visando a apoiar a permanência dos estudantes cotistas” e também do princípio constitucional e educacional da: “igualdade de condições para o acesso e permanência [...]” (Brasil, 1988 e 1996).

Entende-se que para efetivação do processo de inclusão social dos estudantes cotistas, para além de iniciativas que promovam a ‘igualdade de condições para o acesso’, também é necessário garantir a igualdade de ‘condições para a permanência’. Ao tecer a discussão sobre a institucionalização das ações de permanência, intenciona compreender se e como os espaços institucionais de gestão (en)atendem às perspectivas de justiça social para construção desse direito educacional; partindo do pressuposto de que tais ações, de alguma forma, são mediadas pelo sentido de justiça.

Apontamentos realizados pelo Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA) sinalizam uma visão um tanto abrangente do que sejam as políticas de permanência que, além da redução dos índices de evasão, possibilitem aos discentes a progressão nos estudos e a conclusão do curso de graduação, sendo um desafio: “garantir políticas de permanência que levem esses jovens à conclusão dos cursos que escolheram, dentro dos prazos acadêmicos” (GEA, 2012, p. 6). Para reforçar essa visão ampliada do que sejam as políticas educacionais de permanência, outros estudiosos colocam que: “abrangem políticas cujo objetivo principal é oferecer condições para frequência, ou manutenção da frequência, às instituições educacionais – *sine qua non* para a efetividade ou sucesso escolar” (Luce e Farenzena, 2014, p. 207).

No Brasil, estudos que tratam sobre a permanência estudantil na educação superior pública (Heringer e Vargas, 2015; Heringer e Honorato, 2013; Sousa e Portes, 2011) utilizam-se de dois termos para referir-se ao assunto: assistência e/ou permanência. Visto que, os entendem como demandas distintas e que se apoiam para auxiliar o estudante em sua trajetória acadêmica, sendo que a ‘permanência’ estaria mais ligada à dimensão pedagógica, enquanto a ‘assistência’ estaria mais voltada à redistribuição econômica. Entretanto, neste artigo, entende-se que as ações compensatórias buscam sanar tanto às injustiças socioeconômicas (de caráter material), quanto às injustiças



pedagógicas (de caráter cultural e escolar). Por isso, optou-se por utilizar somente o termo ‘permanência’, considerando que este pode assumir um sentido múltiplo, absorvendo as mais diferentes dimensões.

Sobre as políticas educacionais de permanência, focalizadas para estudantes cotistas na educação superior, localizou-se uma pesquisa que ao debruçar-se sobre os aspectos legais e o trato que é dado, constatou que os textos que instituem as ações afirmativas em universidades públicas, em sua maioria, não expressam e nem especificam “qual é o entendimento da instituição sobre o que venha a ser uma política de permanência e como implantar e efetivar essas políticas”. Ou seja, não constam as “condições objetivas e/ou subjetivas para permitir que aos diferentes sujeitos sociais se expressem e ampliem suas possibilidades culturais e cognitivas” (Sousa e Portes, 2011, p. 535).

Outras pesquisas problematizam as políticas educacionais apenas compensatórias, principalmente, quando essas são voltadas apenas para sanar déficits de caráter cultural dos estudantes de camadas populares, visto que assim acabam não agindo sobre o contexto social, mas sim, sobre as vítimas dele. Dessa forma, especificam que as políticas puramente compensatórias acabam fragilizando as ações que foquem no problema, porque não questionam as organizações, as instituições e/ou as estruturas sociais (Sousa e Portes, 2011).

A seguir, as teorias que tratam de (in)justiça social em diálogo com as de (in)exclusão social, são apresentadas com o intuito de aperfeiçoar as reflexões sobre a questão inicial de pesquisa. A intenção é elucidar uma visão multidimensional para analisar como são concebidas as ações de permanência no interior das instituições. Essa construção envolve tanto as questões socioeconômicas, culturais e estruturais, quanto as de participação democrática, no sentido de problematizar as condições de igualdade para permanência de estudantes cotistas na educação superior.

Pressupostos Analíticos para as Ações de Permanência Estudantil

Nas palavras de Ball e Mainardes (2011) toda a pesquisa é considerada crítica, em especial, aquelas que utilizam conceitos-chave como o de justiça – abordando seus efeitos e in/adequações. Destacam que, os conceitos de justiça são inclusivos, abarcando concepções amplas de análises, de luta pelo controle de bens e discursos. O referencial teórico-analítico de justiça social (bidimensional) elaborado por Nancy Fraser tem como base duas correntes do pensamento contemporâneo (Rawls, 2008; Honneth, 2003 e 2014), relacionando as visões de redistribuição e de reconhecimento como forma de mediar as diferentes injustiças sociais (Batista, 2015, p. 103).



Segundo Fraser (2001, 2006, 2007, 2010) é imprescindível o entendimento de que a desvantagem econômica e o desrespeito cultural se entrelaçam e apoiam para piorar os quadros de injustiça e desigualdade social. Ao distinguir e compreender que as diferentes injustiças e desigualdades estão enraizadas e imbricadas na sociedade contemporânea – capitalista, é possível pensar em diferentes intercessões. O pressuposto é de que injustiças socioeconômicas (redistribuição) consistem na exploração do trabalho, na marginalização e na privação econômica. Enquanto, as culturais ou simbólicas (reconhecimento) estão alicerçada na dominação do outro, na invisibilização e no desrespeito cultural. Ainda, de acordo com a autora, é possível formular soluções: projetos de justiça, caso associem-se as diferentes formas de redistribuição com as de reconhecimento – e de participação paritária.

As concepções de exclusão elucidadas por Pierre Bourdieu (1996, 1997, 1998 e 2014) referem que o espaço social é algo definido conforme a ordem estatística da distribuição do capital econômico e cultural. O autor afirma que a estrutura social é um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado tanto pelas relações materiais e econômicas, como pelas relações simbólicas e culturais entre os sujeitos. Essas relações intitula de conjunto de capitais, que é compreendido a partir de um sistema de disposição de cultura, que envolvem as dimensões econômicas, simbólicas, culturais, sociais e dentre outras, que denomina de *habitus*. Ou seja, além das reproduções de diferenças econômicas, compreende que existem os jogos de poder econômicos, culturais e sociais hierarquizantes na sociedade, sendo que as desigualdade são resultados dessas imbricadas relações de forças e são reproduzidas no interior das instituições.

Essas conceptualizações podem, em alguma medida, servir de base para a (não)construção e (não)desdobramentos de políticas públicas sociais/educacionais (Batista, 2015). O quadro abaixo busca relacionar de forma elementar as teorias apresentadas, que mais tarde (no Quadro 2) são postas em diálogo com o objeto de pesquisa, introduzindo uma proposta de análise:

Fraser (2001, 2006, 2007 e 2010)	Bourdieu (1996, 1997, 1998 e 2014)
Justiça Social referente a:	Exclusão Social ou desigualdade referente ao:
Justiça Econômica ou Redistribuição	Capital Econômico ou Capital Material



Justiça Cultural ou Simbólica ou Reconhecimento	Capital Cultural ou Capital Social ou Capital Simbólico
Espaços de enfrentamentos por justiça social	Espaço Simbólico ou Espaço Social
Não-reconhecimento, não-redistribuição e a não-participação	Violência Simbólica

Quadro 1. Algumas aproximações entre as teorias de Pierre Bourdieu e Nancy Fraser
Fonte: (Bueno, 2015).

As categorias constantes do Quadro 1, foram construídas aproximando as teorias de Nancy Fraser (2001, 2006, 2007 e 2010) e de Pierre Bourdieu (1996, 1998 e 2014). Essas, agregadas aos dados teóricos e empíricos encontrados em alguns estudos sobre as 'ações de permanência' ofertadas para acadêmicos cotistas em universidades públicas brasileiras (Sousa e Portes, 2011; Pereira, 2011; Heringer e Honorato, 2013; Heringer e Vargas, 2015), resultaram no estabelecimento de três dimensões que servirão para traçar as reflexões críticas, conforme abaixo:

	Dimensão Compensatória	Dimensão Transformativa	Dimensão Participativa
Conceito Básico	São as políticas voltada para sanar os "déficits" de caráter cultural, escolar e/ou econômico dos estudantes provenientes de camadas populares. Essas são importantíssimas para a inclusão, porém, há que se ter cuidado, visto que na sua prevalência, acabam não agindo sobre o contexto social, mas sim, sobre as vítimas dele. As políticas apenas compensatórias acabam fragilizando ações que foquem no problema, porque não questionam a organização e a estrutura social das instituições.	Diz respeito aos novos saberes, a valorização da heterogeneidade e o reconhecimento. Ao invés de apenas compensar, dando condições para equiparar as injustiças culturais, escolares e socioeconômicas, tem função ativa e positiva no sentido de proporcionar mudanças institucionais: valorizando os ganhos que se tem com a entrada de estudantes com um perfil diferenciado, que antes das cotas praticamente inexistiam nas universidades.	É considerada uma ferramenta essencial na participação consultiva e/ou deliberativa, que requer arranjos sociais que permitam a todos interagir uns com os outros como parceiro, satisfazendo, pelo menos, duas condições: objetiva – na distribuição dos recursos materiais, assegurando a independência e voz aos participantes; subjetiva – na valoração cultural, expressando igual respeito a todos participantes e assegurando igual oportunidade para alcançar estima social.
Aproximações com as teorias	Mais focalizadas nos sujeitos	Mais focalizadas nas instituições	Interativa e ativa entre sujeitos e instituições



de Nancy Fraser e Pierre Bourdieu	Mais focalizadas: ● na Redistribuição; e/ou ● na compensação do Capital Econômico e Cultural do sujeito.	Mais focalizadas: ● no Reconhecimento; e/ou ● na transformação institucional.	Interativa e ativa perpassando a redistribuição e o reconhecimento.
---	---	---	--

Quadro 2. Pressupostos analíticos e suas conceptualizações
Fonte: Elaboração das autoras a partir de (Bueno, 2015).

As construções acima servem para aperfeiçoar e tecer algumas considerações, intencionando elucidar uma visão que entenda à justiça como plural, ou, como intitulam Gewirtz e Cribb (2011, p. 126): “multidimensional”, envolvendo as questões distributivas e culturais e associacionais. Segundo os autores (Gewirtz e Cribb, 2011, p. 130), a justiça associacional pode ser vista como um fim em si mesma:

Como um meio para fins de justiça econômica e cultural. Isso é, para que a justiça econômica e cultural seja atingida, torna-se necessário que grupos anteriormente subordinados participem plenamente de decisões sobre como os princípios de distribuição e reconhecimento devem ser definidos e implementados.

As dimensões apresentadas no Quadro 2 não são estanques, nem fechadas. Podem representar, em sua forma ideal, um ‘Ciclo de Justiça Social’, que quanto mais aberto e interativo, dinâmico e integrado, mais colabora para a permanência das/dos acadêmicos/as. Entende-se que as referidas dimensões podem estar aninhadas umas dentro das outras, contempladas em primeira ou em segunda ordem. Quando se faz análise de políticas públicas educacionais há de se considerar que são um ciclo contínuo e composto por contextos específicos que estão inter-relacionados. O que rompe com modelos estanques ou lineares de análises (Ball, Bowe e Gold 1992; Ball e Mainardes, 2011).

As Ações de Permanência na UFRGS: concepção dos gestores

O roteiro semiestruturado utilizado para realização das entrevistas apresentou 3(três) eixos temáticos de investigação, contendo 2(duas) questões cada. Sequencialmente, os eixos versaram sobre: 1º) as concepções objetivas e subjetivas sobre o que sejam as ações de permanência; 2º) se houve focalização, expansão e/ou qualificação das ações de permanência após a implementação da política de cotas; 3º) os avanços e os desafios para apoiar os estudantes cotistas em sua permanência na Universidade. No entanto, esse estudo terá como foco apenas o 1º(primeiro) eixo. Ou seja, analisar e as concepções dos gestores sobre as ações de permanência ofertadas para os/as estudantes cotistas.



Ambiente Organizacional	Forma de Referência	Dia da Entrevista	Tempo de Duração
Reitoria da UFRGS	Gestor 1	08/setembro/2015	28min e 36seg
Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)	Gestor 2	18/agosto/2015	35min e 59seg
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)	Gestor 3	16/julho/2015	27min e 50seg
Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT)	Gestor 4	25/agosto/2015	39min e 22seg
Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)	Gestor 5	02/setembro/2015	32min e 08seg
Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF)	Gestor 6	22/julho/2015	51min e 23seg

*Quadro 3. Referência e informações sobre as entrevistas e entrevistados
Fonte: Elaboração das autoras a partir de (Bueno, 2015).*

Ao adentrar no conteúdo das entrevistas, que versa sobre as concepções objetivas e subjetivas sobre o que sejam as ações de permanência, é possível aferir que a maioria dos Gestores as percebem com base em duas concepções, para sanar os déficits: 1) material (econômico); e 2) pedagógico (escolar e cultural), demonstrando tendências e foco para o apoio econômico e o pedagógico – ou seja, para apoio compensatório, conforme esta primeira citação:

A política de permanência seria a que dá apoio para que o aluno consiga acompanhar o curso. Ou seja, é uma política de prevenção à evasão, quando a evasão se refere aos problemas de acompanhamento de curso. O trabalho da PRAE é a permanência em função de garantia de bolsa, da moradia e etc. Nós temos focado mais nas questões de acompanhamento, para que o aluno possa, sem grandes percalços, acompanhar o curso. Temos cursos que, historicamente ou até por tradição, possuem grandes reprovações. [...] Precisamos fortalecer os alunos para lidar com isso, especialmente, lidando com a questão das ações afirmativas (Gestor 2, 2015).

O Gestor 2 expressa preocupação especial como a compensação pedagógica para prevenção da evasão e retenção. Faz referência aos altos índices de reprovação que, tradicionalmente são históricos em alguns cursos da Universidade. Diante disso, e com o ingresso de estudantes cotista, expõe que necessitam melhorar as intervenções, porém, com foco nos/as estudantes. Em sua fala, refere a responsabilidade delimitada da cada setor: PRAE (assistência) e PROGRAD (pedagógico). E não aponta para movimentos de dialógicos entre os setores, no sentido de desenvolver ações de permanência integradas. Ao encontro do que foi dito anteriormente, o Gestor 3 refere-se apenas às políticas compensatórias e que competem ao seu setor – ou seja, as políticas assistenciais:



Nosso modo de ver a permanência tem relação total com o ingresso e com as possibilidades através dos programas, do estudante ter as condições mínimas para poder desenvolver o seu curso e sair dentro dos prazos previstos. Ferramentas, principalmente para estudantes vulneráveis socialmente e avaliados pela nossa equipe. Os recursos para permanência aumentaram em dois mil e dez, com o advento do Programa Nacional de Assistência Estudantil, antes disso o programa era muito pequeno. Embora a UFRGS tenha a tradição, desde a década de sessenta, de ter casa do estudante, de ter restaurante universitário e de ter um programa de bolsas, era esse o nosso limite. Hoje, com o PNAES, se tem um programa mais robusto, que dá conta de outras questões (Gestor 3, 2015).

A seguir o Gestor 4 demonstra especial atenção com o oferecimento de orientação educacional, para integrar e acolher o/a estudante na Universidade. Apresenta uma visão de permanência para além da integralização do currículo formal e do apoio assistencial, referindo a significância de um acolhimento institucional:

O aluno da universidade precisa ser atraído, não só pelo seu curso, mas pelo que a universidade oferece. Às vezes se pode pensar que permanência é o aluno passar em todas as disciplinas e cumprir o seu trajeto dentro da universidade. Na verdade, permanência é o aluno, não só cumprir seus créditos do curso, mas amadurecer dentro da universidade. Para isso, a universidade precisa ter outros atrativos, quando se fala em políticas educacionais é preciso ter moradia, restaurantes universitários, precisa ter apoio. Talvez a universidade precisasse ter esses setores de orientação para dar acompanhamento ao estudante, não é só ensinar cálculos, não é só auxiliar nas disciplinas que não conseguem cumprir, mas precisaria de um apoio integrador, acolhedor (Gestor 4, 2015).

Abaixo, o Gestor 1 também destaca as propostas de compensação (econômica, cultural e pedagógica) das ações de permanência ofertadas até o momento:

Existe sim as políticas de permanência, são todas aquelas que, principalmente, através da PRAE estão focadas na permanência de alunos com necessidades especiais, carentes, enfim. São políticas de auxílio, de isenção de moradia, de transporte, de saúde. Também, a PROGRAD realiza uma série de programas que têm por finalidade a permanência dos alunos, que dão auxílio didático-pedagógico em várias áreas e setores que, tradicionalmente, há mais dificuldade, como por exemplo, o cálculo, a física, dando a possibilidade do aluno trabalhar extraclasse essas matérias. Então, sim, existe toda uma preocupação material e acadêmica em buscar a permanência do aluno. Queremos, sim, como política da gestão, implementar ações de permanência em todos os níveis (Gestor 1, 2015).



É possível dizer que as citações a seguir, do Gestor 5 e do Gestor 6, são as que apresentam alguns indícios de uma perspectiva transformativa (Fraser, 2010), que integrada às questões compensatória, especialmente através das práticas de pesquisa e extensão, poderiam fortalecer a permanência do/a estudante cotista:

No geral, é o entendimento que dentro de uma universidade os alunos de graduação tenham como primeiro propósito fazer o seu curso. Para isso, dentro da integração: ensino, pesquisa e extensão, é interessante que, além das disciplinas do currículo propriamente dito, tenham essa integração. Isso favorece a questão da política de permanência, porque estando envolvidos, no caso específico, com uma bolsa de iniciação científica, que é o nosso grande programa de bolsa, gera que agreguem, dentro pesquisa, dentro da universidade, e que fiquem interessado pelo seu curso como um todo, e isso fortalece a permanência. Mas, não se prende apenas ao fato de fomentar a permanência, é mais amplo, entendemos que, fomentando a pesquisa, um dos itens que é atingindo é a questão da permanência (Gestor 5, 2015).

Acima, a fala do Gestor 5 indica a possibilidade do/a estudante cotista produzir conhecimentos na instituição, envolvendo-se em projetos de pesquisa, com a contrapartida do auxílio financeiro. Ou seja, uma ação de permanência que pode integrar reconhecimento e redistribuição e que não está focalizada apenas no sujeito, mas, também, em sua contribuição ativa no interior da Universidade.

Entretanto, em UFRGS (2012a e 2014) visualiza-se que a maioria das bolsas de pesquisa, ensino ou extensão são de acesso universal, tendo o/a cotista que concorrer em “pé de igualdade” com os/as demais estudantes. Ao confrontar esse fato, com as questões legais (Brasil, 1988 e 1996) e os problemas estruturais de reprodução das desigualdades sociais no interior das instituições (Bourdieu 1996, 1998 e 2014), é possível considerar que o/a ingressante por reserva de vagas, além enfrentar as dificuldades de igualdade nas condições para o acesso; com a oferta de ações de permanência universalistas e escassas, enfrentará expressivas dificuldades de igualdade nas condições para a permanência.

Veja-se a citação do Gestor 6, que também entende que as ações de permanência dividem-se em dois campos: pedagógico e material, porém, acena para a necessidade de ir além:

Temos um documento interno, bem elencado de metas, inicialmente projetado, em que se divide a permanência em dois campos: pedagógico e material. A parte material é basicamente aquilo que a PRAE faz [...] A outra ponta, essa permanência pedagógica. [...] Essencialmente, os docentes não vão mudar. Acho que quem precisa se reinventar



é o cotista, e para isso, esse cotista precisa dar sentido e entender práticas acadêmicas. [...] tenho um conceito que precisamos de uma política daquilo que chamo de socialização para prática acadêmica em momento prematuro, com a criação de bolsas de iniciação acadêmica em que os cotistas precisariam fazer uma pesquisa, um trabalho de pesquisa ou extensão, tímido e temático, já no seu primeiro ano de curso. Mediante o qual convivessem com um grupo de quinze a vinte cotistas tutorado por um docente. Sem ser fisgado pela prática acadêmica, o estudante não tem condições de permanência. Essencialmente, porque os docentes não vão mudar. Acho que quem precisa se reinventar é o cotista [...] (Gestor 6, 2015).

Assim como o Gestor 6, vale trazer que, na totalidade das entrevistas, a maioria dos gestores refere a importância de mudanças nas práticas docentes – conservadoras, para que se efetivem alterações estruturais na instituição. Mas, também, referem que há resistências a tais mudanças, mesmo em tempos de ação afirmativa.

Nas palavras de Bourdieu (1998, p. 54), no ensino superior, os estudantes de classe popular são julgados segundo os valores das classes privilegiadas, isso deve-se a própria origem dos educadores, a qual assumem isso de bom grado, “sobretudo se o seu pertencimento à elite datar de sua ascensão ao magistério”. Segundo o Gestor 4, há esperanças e probabilidades de mudança, que ocorrerão quando: “as pessoas que entraram por ações afirmativas, que vieram de origem popular, conseguirem chegar aos cargos de gestão e docência na universidade [...] terá uma grande mudança no olhar. [...] através de um grande confronto de realidades.” Ou seja, além dos desafios para o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos de graduação, os sujeitos egressos das políticas de ação afirmativa necessitam galgar posições consideradas de prestígio na sociedade, para, então, ascender a possibilidade de outras transformações estruturais.

Considerações Finais

O presente trabalho pretendeu, de forma substancial, problematizar e discutir questões conceituais e empíricas sobre o tema das ações de permanência para estudantes cotistas na educação superior pública – na UFRGS. Na digressão, procurou-se discutir questões relacionadas a institucionalização das ações de permanência para os estudantes cotistas em suas interseções com os conceitos de justiça social a partir de (Fraser, 2001, 2006, 2007 e 2010) e exclusão social a partir de (Bourdieu, 1996, 1998 e 2014). Com vistas nesses referenciais, fez a análise de alguns dados institucionais constantes dos textos avaliativos, regulatórios e entrevistas.



Os resultados pontam que a UFRGS necessita enfrentar desafios significativos na implementação das ações de permanência, principalmente na dimensão transformativa, visando as mudanças estruturais na instituição. Constatou-se a predominância das ações compensatórias, para sanar os déficits de caráter cultural, escolar e/ou econômico. Porém, não pode-se afirmar que estas estão atendendo de forma satisfatória a demanda por parte dos estudantes cotistas. Já que, majoritariamente, os programas de permanência desenvolvem atividades universalistas (UFRGS, 2012a e 2014), ou seja, propostos para todos/as estudantes, independentemente de serem cotista ou não-cotista. Conforme Bourdieu (1998 e 1996), as tradições dos sistemas escolares que se dirigem por ideias de universalidade, estão se dirigindo aos educandos que detêm uma herança cultural privilegiada. Dessa forma, não só excluem as interrogações sobre os meios mais eficazes para tratar os diferentes, mas reproduzem as desigualdades no interior das instituições.

Ao considerar os referenciais bidimensionais de justiça e exclusão apresentados, percebe-se que a UFRGS possui um modelo de ações de permanências que aponta mais para as questões compensatórias, ou seja, ainda um modelo mais unidimensional. Contudo, pode-se inferir que, encaminham-se para um modelo bidimensional, que incorpore tanto as questões compensatórias quanto as transformativas. Entretanto, tais ações apresentam-se bastante fragilizadas numa perspectiva de modelo multidimensional – que envolva as ações compensatórias, transformativas e participativa.

Durante as entrevistas e em consulta às fontes, não constatou-se nas instâncias institucionais (consultivas e deliberativas) a participação, a formalização da escuta e/ou da voz de estudantes cotistas nas construções e direcionamentos das políticas voltadas para eles/elas no interior da instituição. Essa participação ocorre, com raríssimas exceções, apenas em algumas comissões próprias e/ou em alguns conselhos consultivos.

Bourdieu (1996; 1998, p.58) e Fraser (2001, 2007) apontam que a democratização do acesso ao ensino, sem dúvida, é uma prova decisiva e capaz de impor transformações profundas ao funcionamento mais específicos das instituições. Entretanto, se houver segregação de conhecimentos e saberes, para grupos excluídos será difícil se empregar nas atividades escolares e no capital cultural de grupos hegemônicos, pois a tendência é refugiarem-se “numa espécie de atitude negativa, que desconserta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas”. Para que tudo retorne à



ordem, para responder a esse desafio, o sistema escolar careceria empreender sistematicamente em demandas que interponham transformações decisivas, com imperativos de justiça social – transformando as desigualdades de fato em igualdades de direito.

As transformações sociais são possíveis quando da associação e criação de políticas que envolvam redistribuição e reconhecimento – com a participação democrática. Sendo que, a participação é considerada uma ferramenta essencial (consultiva e/ou deliberativa), que requer arranjos sociais que permitam a todos interagirem uns com os outros como parceiro, satisfazendo, pelo menos, duas condições: objetiva – na distribuição dos recursos materiais, assegurando a independência e voz aos participantes; subjetiva – na valoração cultural, expressando igual respeito a todos participantes e assegurando igual oportunidade para amenizar as injustiças sociais (Fraser 2001, 2006, 2007 e 2010).

A título de considerações gerais, Luce e Farenzena (2014, p. 213) acrescentam que: “os desafios que se interpõem ao desenvolvimento educacional democrático estão na ordem da capacidade conceitual e de articulação política, pela visão sistêmica da gestão que precisa corresponder à complexidade do tecido social, dos interesses conflitantes de diversos atores e de suas di(con)fusos linguagens de participação. Reconfigurações!”

Referências

Ball, S. J., Bowe, R., Gold, A. (1992) *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London: Routledge. 192 p.

Ball, S. J; Mainardes, J. (Orgs.). (2011). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 286 p.

Bardin, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

Batista, N. C. (2015) Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. *Fundação Cesgranrio*, v. 23. p. 95-128.

Batista, N. C. (2018) Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior. *Revista Pro-posições*. v. 29, N. 3 (88) | set./dez. p. 41-65.

Bourdieu, P. (1996). Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas/SP: Papyrus. p. 13-28.



Bourdieu, P. Champagne, P. (1997). Os excluídos do interior. In: Bourdieu, P. (Coord.). A Miséria do Mundo. Petrópolis, Editora Vozes, p. 481-486.

Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A., Catani, A. M. (Orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, p. 39-64.

Bourdieu, P. (2014) A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. [7ª ed.] Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 275 p.

Brasil. (1996). Ministério da Educação. Lei n 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). 74 p.

Brasil. (1998). Constituição Federativa do Brasil. Congresso Nacional. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, p. 1-47.

Brasil. (2012). Congresso Nacional. Lei nº 12.711. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. p. 1-2.

Bueno, R. C. S. S. (2015). Políticas Públicas na Educação Superior – as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS. 2015. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Farenzena, N. (2011). Responsabilidade pública para com as políticas públicas de educação: algumas reflexões. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 5, n.1, 2011. p. 96-112.

Fraser, N. (2001). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça na era Pós-socialista. p. 245-282. In: SOUZA, Jessé (org.). Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília, Distrito Federal: Editora Universidade de Brasília, 2001. 479 p.

Fraser, N. (2007) Reconhecimento sem ética? In: Lua Nova, São Paulo, 2007. p. 101-138.

Fraser, N. (2010). Scalas of Justice: reimagining political space in globalizing word. New York: Columbia University Press, 224 p.

Fraser, N., Honneth, A. (2006) ¿Redistribución o reconocimiento? un debate político-filosófico. Madrid: Morata, 207 p.



Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (2012). Ações afirmativas e inclusão: um balanço. Cadernos do GEA. Nº2 (jul-dez). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP. 14 p.

Gewirtz, S., Cribb, A. (2011). Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, p. 123-142.

Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 200 p.

Heringer, R., Honorato, G. S. (2013). Políticas de permanência e assistência no ensino superior público: o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. L. de O. (org.), Ensino Superior: Expansão e Democratização. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras. p. 315-350.

Heringer, R., Vargas, H. M. (2015). Uma análise preliminar das políticas de permanência e assistência nas universidades federais brasileiras. In: Anais do XVII Congresso Brasileiro de Sociologia.

Honneth, A. (2003). Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, p. 1-296.

Honneth, A. (2014). El derecho de la libertad. Madrid, Serie Ensayos.

Luce, M. B. M., Farenzena, N. (2014). Políticas Públicas de Educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In: Ligia Mori Madeira. (Org.). Avaliação de Políticas Públicas. 1ª ed. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, v. 1, p. 195-215.

Monsma, K., Souza, J. V. S., Silva, F. O. (2013). As consequências das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma análise preliminar. p. 137-170. In: Santos, Jocélio Teles dos Santos. (Org.). O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012). Salvador: CEAO, p. 263.

Neves, C. E. B., Raizer, L., Fachinetto, R. F. (2007). Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. Sociologias, Porto Alegre, n. 17, jan./jun. p. 124-157.

Rawls, J. (2008). Uma teoria da justiça. São Paulo: Martins Fontes. p. 1-764.

Sousa, L. P., Portes, É. A. (2011) As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. In: Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 92, n. 232, set./dez. p. 516-541.



Torrecilla, F. J. M., Castilla, R. H. (2011). Hacia un concepto de justicia social. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación, v. 9, nº 4. p. 07-23.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2007). Programa de Ações Afirmativas. Decisão N°134/07 do Conselho Universitário. p.1-3.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2012a). Relatório da comissão de acompanhamento dos alunos do programa de ações afirmativas 2008-2012. p. 1-30.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2012b). Programa de Ações Afirmativas. Decisão nº 268/2012 do Conselho Universitário da UFRGS. p.1-8.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2014). Relatório anual do programa de ações afirmativas 2013-2014. p.1-67.



Representatividade importa: onde estão os professores negros e indígenas na Universidade brasileira?

Claudia Monteiro Fernandes

Resumo

O Brasil é um país marcado por desigualdades profundas em diversas dimensões. O intenso processo de urbanização vem acompanhado da reprodução de desigualdades históricas, reforçando a segmentação e aprofundando as distâncias entre pessoas e grupos sociais que fazem a sociedade brasileira. As distâncias não são apenas sociais e simbólicas, mas físicas, em espaços regionais e instituições. Estudos recentes têm indicado mudanças na estrutura das desigualdades no Brasil como resultado de políticas sociais e marcos legais, como a Lei nº 12.711/12, que estabelece cotas raciais e sociais de ingresso na universidade pública federal. A universidade tem sido o espaço de debates sobre as desigualdades raciais e a segregação espacial. Mesmo com evidências de aumento da presença de estudantes negras, negros, indígenas e de baixa renda nas universidades, as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras permanecem predominantemente espaços hierarquizados e elitizados, tornando difícil a permanência e conclusão de alunos que estão “fora de lugar”. O aumento da representatividade por meio de professoras/es negras/os e indígenas, que poderiam ser vetores para a adoção de conteúdos e epistemologias descoloniais, seria um caminho para uma universidade mais plural e menos excludente. Este artigo traz análise de dados de professores das Instituições de Ensino Superior (IES) do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), comparando os anos de 2012 e 2017 de forma interseccional, e as diferentes regiões do país, com o objetivo de verificar como essa representatividade tem se comportado recentemente.

Palavras-chave

Universidade, desigualdade racial, descolonialidade, docência

Introdução

Ainda que as políticas sociais progressistas adotadas no Brasil nos primeiros anos do século XXI tenham permitido uma redução das desigualdades educacionais, nas estruturas das universidades as transformações foram mais tímidas. É inegável a mudança recente no perfil de professores universitários brasileiros no contexto de



políticas públicas de ampliação do acesso e de ação afirmativa para ingresso na educação superior pública. O objetivo deste artigo é problematizar sobre a importância da representatividade e do reconhecimento de professoras/es negras, negros e indígenas para que o acesso das/os estudantes seja também sinônimo de permanência, conclusão, e construção de conhecimento mais plural.

Estudos recentes constataam “a persistência de um quadro de alta desigualdade nas chances de se completar as transições educacionais”, com recrudescimento no acesso ao ensino superior. O sistema privado é mais desigual que o público, e as desigualdades baseadas na região geográfica, raça, gênero e capital social também estão presentes (Mont’alvão, 2011 apud Figueiredo Santos & Scalón, 2018). A perspectiva

interseccional de análise das informações e transdisciplinar nas abordagens teóricas permitiria compreender melhor essas múltiplas facetas da desigualdade educacional. Os estudos sobre desigualdades de *status* social e reconhecimento levam em conta os efeitos da atribuição de valor a membros de determinadas categorias sociais em relação a outras – no caso da categorização racial, percebe-se que a desigualdade de acesso à renda se fortaleceu ou permaneceu forte. O componente de discriminação racial mostrou-se muito relevante, pois mesmo com a aproximação ou equiparação educacional entre negras/os e brancas/os, a redução da disparidade de acesso à renda seria muito pequena (Rocha, 2015 apud Figueiredo Santos & Scalón, 2018). Estudos de

desigualdades raciais no Brasil, como os coordenados por Carlos Hasenbalg (1979), trouxeram evidências empíricas das limitações e do chamado “ciclo de desvantagens cumulativas” de pessoas não-brancas em termos de mobilidade social intergeracional e intrageracional, com desvantagens competitivas em todas as fases do processo de transmissão de *status*.

Na educação superior brasileira, o acesso de estudantes negras, negros e indígenas estimulou o debate sobre o perfil de professores e a potência dessas diversas presenças para a descolonização de saberes, ao se constatar a falta de representatividade e reconhecimento de pessoas negras e de epistemologias não hegemônicas na academia.

Fundamentação do Problema

A universidade brasileira reproduz um modelo tradicional originado na Europa do fim do século XVIII, desde os conteúdos que definem a disciplinaridade e as áreas de conhecimento até a estrutura organizacional das instituições. Na sua origem, foi



constituída com o objetivo de formar as elites políticas e econômicas em profissões tradicionais e até hoje mais valorizadas socialmente. Com o passar do tempo, a importância da Educação Superior passou a representar uma possibilidade de mobilidade social para outros grupos sociais e um elemento multiplicador de conhecimento técnico especializado, fundamental para garantir o processo de industrialização do País, reduzindo distâncias entre diferentes grupos da sociedade.

Tendo em conta que a sociedade brasileira tem características bem marcadas de desigualdades raciais, com evidências empíricas observadas desde o acesso à educação, ao mercado de trabalho, mas também nas condições de vida e sobrevivência, com uma desigualdade racial reconhecidamente duradoura e estruturante, o movimento negro liderou o debate desde os anos 1960 (Gomes, 2017; Gonzales & Hasenbalg, 1982) sobre a necessidade e a validade de ações afirmativas no Brasil. A implantação da Lei nº 12.711 em 2012 é um dos resultados desse processo de lutas. A partir da chamada “Lei de Cotas de Ingresso nas Universidades” ou “Lei de Cotas nas Universidades” ou “Lei de Cotas Sociais”, as discussões sobre as desigualdades de oportunidades e de resultados no Brasil acirraram-se e as resistências às mudanças necessárias na secular estrutura universitária do País, seu forte caráter de violência simbólica racial e de classe vieram à tona. Pode-se perceber que a conquista de movimentos sociais por uma mudança no marco legal que regula o acesso à Educação Superior, levou à consolidação de outras demandas sociais de grupos historicamente marginalizados no sistema educacional brasileiro. Tanto no acesso de estudantes como em concursos públicos nas instituições de ensino federais.

As reivindicações da sociedade brasileira, relacionadas à educação, têm se modificado, a partir de lutas e movimentos recentes. O que era antes uma demanda prioritária por acesso, mostrou-se insuficiente para dar conta da necessidade de representatividade e reconhecimento. A permanência, a conclusão dos cursos de graduação, o acesso a pós-graduação e políticas de ações afirmativas para ingresso na carreira acadêmica – principalmente na rede pública da educação superior – passaram a fazer parte das lutas de movimentos sociais de grupos historicamente preteridos ou estigmatizados. Para além da demanda por presença, cresceu a crítica a práticas hierarquizadas e preconceituosas.

O debate sobre a Luta por Reconhecimento surge principalmente a partir da demanda de grupos sociais, que se consideram não alcançados pelas concepções de justiça universais, de terem as suas especificidades e suas diferenças de trajetórias culturais e



sociais levadas em consideração. Não se refere apenas à identificação cognitiva de um indivíduo ou categoria social, mas a atribuição de um valor moral (positivo) a estes. No entendimento de Silva (2008):

“a luta social por reconhecimento, na medida em que reivindicava e reivindica a efetiva igualdade em termos de direitos, estima e reconhecimento, permite denunciar os padrões culturais dominantes que promovem injustiças e opressão contra aqueles que tem seus traços, características e identidades denegados na sociedade. No caso particular, como veremos, o reconhecimento denegado contra pardos, pretos e indígenas, ou seja, contra todos aqueles considerados não-brancos, implica o acesso e o usufruto da riqueza social produzida, mas, também, a representação inferiorizada da cultura, da política e valores desses povos e coletividades” (Silva, 2008).

O tema levou a intenso debate a partir dos estudos de Honneth (2003) abrangendo aspectos culturais, passando pela ideia de igualdade a partir do respeito ao outro e do autorrespeito, acompanhados de (auto)afirmação da identidade e respeito à diferença. Axel Honneth, assim como Nancy Fraser, entendem que uma teoria social capaz de compreender a sociedade contemporânea passa necessariamente pela postulação do problema do reconhecimento como sua temática central (Fraser & Honneth, 2003, p. 6). Fraser por sua vez, faz a diferenciação entre reconhecimento (de natureza identitária ou moral) e redistribuição, incorporando a perspectiva material e econômica às lutas e conflitos sociais; as ações afirmativas não estariam restritas ao reconhecimento, que passam pela moral e o simbólico, mas deveriam também incidir sobre a redistribuição para combater formas diferentes de injustiças.

A partir da proposta de Nancy Fraser, trata-se de associar aspectos culturais, passando pela ideia de igualdade a partir do respeito ao outro e do autorrespeito, acompanhados de afirmação da identidade e respeito à diferença, com aspectos econômicos de redistribuição de ganhos relacionados ao trabalho. Fraser faz a distinção entre reconhecimento (de natureza identitária ou moral) e redistribuição, incorporando a perspectiva material e econômica às lutas e conflitos sociais; as ações afirmativas não estariam restritas ao reconhecimento, mas deveriam também incidir sobre a redistribuição de *status*, posições de poder e recursos materiais. Fraser trata do Reconhecimento, portanto, de forma mais ampla, sem desconsiderar a importância da questão identitária, mas deslocando sua elaboração teórica para a noção de *status* paritário e paridade de participação e trazendo o debate para o campo do feminismo. Para a autora, o conceito de reconhecimento pode ser ampliado e tem mais potencial para a luta por justiça. A desigualdade material está presente e crescente na maioria



dos países – na renda, no acesso ao trabalho, nas posições de poder, na educação. Fraser propõe o desenvolvimento de “uma teoria crítica do reconhecimento, uma teoria que identifique e defenda apenas versões da política cultural da diferença que possa ser coerentemente combinada com a política social de igualdade”. (Fraser & Honneth, 2003)

A posição social dos atores nas relações de produção não depende necessariamente do reconhecimento intersubjetivo, mas é uma característica do capitalismo e deve ser analisada tanto na perspectiva cultural como na perspectiva econômica e material: “longe de ocuparem esferas separadas, injustiça econômica e injustiça cultural estão normalmente imbricadas, dialeticamente, reforçando-se mutuamente”. No entanto, quando se trata de desenvolver políticas sociais, os “remédios” de reconhecimento ou de redistribuição aparentam ter efeitos e fins contraditórios.

A autora coloca uma possível contradição entre políticas de reconhecimento e políticas de redistribuição, uma vez que as primeiras tendem a promover a diferenciação e as segundas tendem a minar isso. Toma como exemplo as políticas sociais antirracistas, a exemplo dos Estados Unidos, onde as relações raciais tinham um padrão de relações violento, segregacionista e sancionado por regras precisas de filiação racial, vulgarmente conhecido como “Jim Crow”. Apenas com os Movimentos pelos Direitos Humanos, de base liberal, passou-se a defender políticas antirracistas que fossem universalistas, promovendo a igualdade de todos “perante a lei”. Com o desmantelamento da segregação racial, passaram a ser evidentes mecanismos sociais mais complexos que garantiam a permanência de desigualdades e conflitos, apesar das mudanças institucionais. Segundo Guimarães (2009):

“(...) a denúncia das desigualdades raciais, mascaradas em termos de classes sociais ou de status, passou a ser um item importante na pauta antirracista. Os racismos brasileiro e norte-americano, tornaram-se, portanto, muito mais parecidos entre si.”
(Guimarães, 2009, p.43)

No caso do Brasil, o papel de um movimento social, especificamente o movimento negro (Gomes, 2017; Gonzales & Hasenbalg, 1982), é fundamental, uma vez que tal movimento tinha a noção de auto-reconhecimento como base para as reivindicações de políticas sociais: não existe política que provoque mudança de *status* na condição do negro, se o negro não se reconhece como tal (como sujeito negro dominado).

Mais recentemente, grande parte das políticas de ações afirmativas, raciais e de outras



vertentes, passaram a ser contestadas por irem de encontro a princípios liberais de universalidade de direitos e promoverem uma discriminação, ainda que “positiva”. Os critérios de acesso a educação superior, por exemplo, passaram a valorizar a “promoção da diversidade” em detrimento de identificação a determinado grupo social (racial, de gênero, classe social ou nacionalidade). O sistema de cotas raciais e de classe social, entre outros grupos, que determina a reserva de vagas em universidades públicas (2012) e no acesso a concursos públicos (2014), foi considerado constitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em dois diferentes julgamentos, nos quais a corte avaliou informações sobre desigualdades apresentadas como argumentos que fundamentavam as ações afirmativas como um dever de reparação histórica decorrente da escravidão e de um racismo estrutural existente na sociedade brasileira. Essas mudanças legais são marcos da emergência de sujeitos políticos negros (Figueiredo, 2017) nas universidades brasileiras, com a potência de influenciar a luta por reconhecimento nos espaços acadêmicos brasileiros.

Metodologia

No Brasil, a taxa de analfabetismo era de 65,3% da população na vidade do século XX (6 milhões de pessoas em 1900) e de 13,6% na vidade do século XXI (16 milhões em 2000). Em 2018, 7,4% das pessoas de 15 anos ou mais não sabiam ler ou escrever, o que representava 11,4 milhões de pessoas, sendo que 74% eram pretas ou pardas. Por outro lado, 12,3% da população tinham nível superior completo, sendo que deste grupo apenas 1/3 (34%) eram pretas e pardas, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD contínua) do IBGE em 2018.

Para identificar se houve mudança no perfil racial e de gênero de professores universitários, serão utilizados estatísticas descritivas com dados secundários sobre professores das Instituições de Ensino Superior (IES) do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), para os anos de 2012 e 2017.

É importante ressaltar que, ao trabalhar com as informações do Censo da Educação Superior é possível ter um quadro das/os professoras/es, mas com algumas restrições nas informações de cor ou raça, uma vez que as IES apresentam elevado subregistro dessa informação. Em 2012, o subregistro de cor ou raça era de quase 40%, e melhorou para 30% em 2017, ainda assim pode ser considerado elevado. Acredito que o subregistro de categorias com “indígenas” ou “pretos” pode ser relativamente mais elevado, influenciando a categoria “pardo” a depender da região do País – no Norte, por



exemplo, grande número de indígenas podem ser “classificados” como “pardos” e no Nordeste, “pretos” podem ser classificados como “pardos”.

Mesmo com as dificuldades apresentadas nos registros, e uma vez reconhecidas as limitações do sistema classificatório brasileiro (Guimarães, 2009, p.66), os dados a seguir podem nos levar a alguns resultados significativos e rendem discussões sobre as desigualdades educacionais no Brasil e sobre seus possíveis efeitos na qualidade da educação.

Resultados e discussão

As evidências fortalecem os argumentos de Fraser de que marcadores como sexo e raça/ cor são modos ambivalentes de coletividade, que contêm tanto uma face político-econômica que os traz para o âmbito das políticas de redistribuição, mas também uma face cultural-valorativa, que os traz simultaneamente para o âmbito de políticas de reconhecimento, por serem resultado de um círculo vicioso de subordinação cultural e econômica. Concordando com autoras feministas negras que defendem as abordagens interseccionais de análise, como Angela Davis, Lélia Gonzales e Kinberlé Crenshaw, Fraser defende que reparar injustiças para tais grupos requer mudanças na economia política e na cultura. Fraser vai além: para resolver o dilema da redistribuição/reconhecimento, são necessários, ao mesmo tempo, remédios afirmativos e remédios transformativos, que promovam a reestruturação profunda da produção e do reconhecimento, desestabilizando ou mesmo eliminando diferenciações entre grupos sociais marginalizados.

Em 2012, existiam 363 mil professoras/es em exercício nas Instituições de Ensino Superior (IES) de acordo com o Censo do INEP/MEC, e em 2017 esse número passou a 381 mil professoras/es, um aumento de quase 5% em cinco anos. O crescimento desse grupo de atores no sistema de educação tem um potencial multiplicador e transformador para a sociedade brasileira, principalmente se a luta por reconhecimento fizer parte de sua atuação docente.

A desigualdade regional é a que mais chama a atenção ao se observar os dados mais atuais. A região Sudeste do País concentrava 45,3% das/os professoras/es das IES em 2012 e passou a 42,8% em 2017; houve pequeno crescimento da proporção de professoras/es nas demais regiões, sobretudo no Nordeste (de 20,3% para 21,9%), mas a concentração no Sudeste é evidente. Portanto, além dos marcadores de sexo e cor ou raça, as diferenças regionais são outro marcador relevante a ser considerado na compreensão das desigualdades. O perfil de professoras/es da educação superior com



base nos dados do Censo do INEP/MEC deixa isso claro, como ilustra o mapa a seguir.

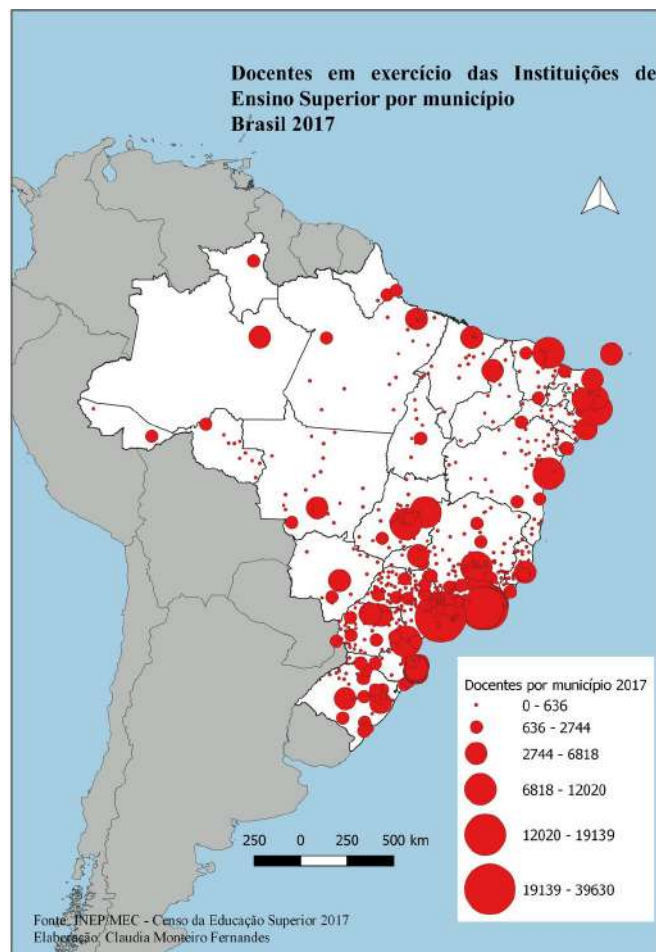


Figura 1

A presença de professoras/es brancas/os é bem maior nas regiões Sul e Sudeste do País, e chega a crescer entre 2012 e 2017. As/os professoras/es com maior escolaridade são majoritariamente brancas/os e, ainda que também sejam maioria nas condições menos precárias de trabalho (tempo parcial e horistas), há um aumento relativo da presença de professoras/es negras e negros quando se analisa esses grupos de relação de trabalho mais vulnerável. Professores brancos eram 47,9% em 2012 com maioria de homens, e passaram a 53,4% em 2017. A presença de mulheres cresceu, mas a maior parte dos professores continuava sendo de homens brancos, segundo os registros. No Sul do Brasil, a proporção de professores brancos chegava a 71,6% em 2017, e no Sudeste a 64,5% no mesmo ano. Nas regiões Norte e Nordeste a proporção de professoras/es negras/os ultrapassava a de brancas/os, sendo que os homens continuavam sendo maioria, mas a uma distância pequena da participação de mulheres. A proporção de professoras/es negras/os cresceu em todas as regiões, mas na região



Sul do País chegou a 4% em 2017, comparada a 35% na região Norte.

Sexo e cor	2012					Total
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Mulheres Brancas	13,5	12,2	24,4	30,0	17,3	21,6
Homens Brancos	14,3	11,9	32,2	35,2	18,3	26,3
Brancos	27,9	24,1	56,5	65,2	35,6	47,9
Mulheres Negras	14,7	14,2	2,8	1,0	7,7	6,0
Homens Negros	16,4	14,9	4,3	1,4	9,8	7,2
Negros	31,1	29,2	7,1	2,4	17,4	13,2
Total*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Sexo e cor	2017					Total
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Mulheres Brancas	13,9	13,5	28,2	33,9	21,4	24,5
Homens Brancos	14,6	13,4	36,3	37,7	22,3	28,8
Brancos	28,5	26,9	64,5	71,6	43,8	53,4
Mulheres Negras	16,1	16,0	3,5	1,7	8,9	7,2
Homens Negros	18,9	16,4	5,3	2,3	11,9	8,7
Negros	35,0	32,4	8,8	4,0	20,8	15,8
Total*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 1. Distribuição de Professoras/es em exercício na Educação Superior por Grande Região, segundo Sexo/Cor ou raça – Brasil 2012 / 2017 (%)

Fonte: MEC/INEP Censo da Educação Superior (microdados). Elaboração da autora.

Nota * - Inclui Indígenas, Amarelos e não declarados ou não identificados.

As Instituições de Ensino Superior da rede privada têm a maior proporção de professoras/ es – em 2012 eram 58,6% e em 2017, 55%, sendo que eles eram em sua maioria brancos, e principalmente homens. A rede pública federal ocupava 24,9% das/os professoras/es em 2012 e passou para 29,9% em 2017; e a rede pública estadual permaneceu nos 13%. Apesar de ser uma rede pequena de IES, a rede municipal (existente praticamente no Sudeste e Sul do País com pouco mais de 1% dos professores) chegam a ter mais de 70% de seus professores brancos. Na rede pública federal, a participação de professoras/es negras/os foi a que cresceu, passando de 8,5% em 2012 para 12,8% em 2017. Em seguida, a rede privada sem fins lucrativos teve crescimento significativo (de 10% em 2012 para 13,3% em 2017) (Tabela 2).

Ainda que ocupe quase 30% das/os professoras/es, a rede pública federal brasileira tem a importância crucial de produzir quase a totalidade de artigos acadêmicos científicos de repercussão internacional. Estudo recente encomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com dados de 2011 a 2016, indica que foram produzidos no período 250 mil ensaios, artigos ou dissertações publicados em periódicos especializados ou nos anais de congressos e que fazem parte da base de dados internacional *Web of Science*. Tal produção ultrapassa os 90% do



total produzido no Brasil e está concentrada em IES públicas. Das 20 universidades que mais produziram, 15 são federais e 5 estaduais. A Universidade de São Paulo (USP) é a que possuía a maior quantidade de produção e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) é a que possuía maior impacto nas citações internacionais. Fora das Universidades, apenas a Petrobras e indústrias farmacêuticas realizavam investimentos relevantes na área. Tais constatações contrariam o discurso da “ineficiência” da educação superior pública. (Clarivate Analytics, 2018)

As/os professoras indígenas representavam apenas 0,1% do total em 2012 e essa proporção não mudou em 2017. Por isso, apresentamos na Tabela 3 os números absolutos de professoras/es indígenas no Brasil, por região e categoria administrativa. Em cinco anos, o Censo da Educação Superior registrou um aumento de pouco mais de cem professoras/es indígenas, em sua maioria homens. Reproduzindo a estrutura de concentração do sistema de educação superior brasileiro na região Sudeste do País, o maior número de professoras/es indígenas está nesta região. Esse número é extremamente reduzido quando consideramos o universo de 5,5 milhões de estudantes matriculados em cursos presenciais de instituições de educação superior em 2017, mesmo que apenas 0,8% deles tenham se declarado indígenas. Importante destacar que, em 2012, havia mais professoras/es indígenas nas IES privadas e, em 2017, as IES públicas passaram a ocupar mais professoras/es indígenas – mesmo que a diferença não seja muito grande, provavelmente houve influência das ações afirmativas em concursos públicos nesse crescimento.

Sexo e cor	2012					
	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Total*
Mulheres Brancas	13,7	20,3	25,9	24,1	25,1	21,6
Homens Brancos	17,2	26,0	32,8	27,7	30,5	26,3
Brancos	30,9	46,3	58,7	51,7	55,6	47,9
Mulheres Negras	3,6	7,7	5,1	10,5	4,3	6,0
Homens Negros	4,9	7,7	7,0	12,0	5,7	7,2
Negros	8,5	15,4	12,1	22,6	10,0	13,2
Total**	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Sexo e cor	2017					
	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Total*
Mulheres Brancas	16,7	21,4	33,2	27,0	31,0	24,5
Homens Brancos	20,7	26,2	39,4	29,2	36,9	28,8
Brancos	37,3	47,6	72,6	56,3	67,9	53,4
Mulheres Negras	5,5	7,4	4,4	11,1	5,9	7,2
Homens Negros	7,4	7,8	6,6	12,6	7,4	8,7
Negros	12,8	15,2	11,1	23,6	13,3	15,8
Total**	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 2. Distribuição das/os Professoras/es em exercício por Categoria Acadêmica, segundo Sexo/Cor ou raça – Brasil 2012 / 2017 (%)

Fonte: MEC/INEP Censo da Educação Superior (microdados). Elaboração da autora.

Notas: *Inclui a categoria administrativa “Especial”. ** - Inclui Indígenas, Amarelos e não declarados ou não identificados.



Regiões e Cat Administrativa	2012			2017		
	Mulheres Indígenas	Homens Indígenas	Total	Mulheres Indígenas	Homens Indígenas	Total
Norte	27	33	60	28	46	74
Nordeste	44	47	91	62	58	120
Sudeste	46	102	148	57	97	154
Sul	6	26	32	11	40	51
Centro-Oeste	12	13	25	25	32	57
IES Públicas	46	98	144	94	147	241
IES Privadas	87	121	208	89	125	214
Total	133	219	352	183	272	455

Tabela 3. Professoras/es Indígenas em exercício por Grande Região e Categoria Acadêmica, segundo Sexo/Cor ou raça – Brasil 2012 / 2017

Fonte: MEC/INEP Censo da Educação Superior (microdados). Elaboração da autora.

As figuras 2 e 3 trazem os cartogramas com a presença de professoras/es “pretas/os” e “indígenas” nas IES brasileiras. Fica evidente a baixa presença da educação superior na região Norte do País. Para frequentar uma universidade é necessário estar em centros urbanos, o que não é surpreendente, mas com elevada concentração na região Sudeste. Mesmo assim, Estados do Nordeste e Norte têm relativa importância em ocupar professoras/es pretas/os e indígenas.

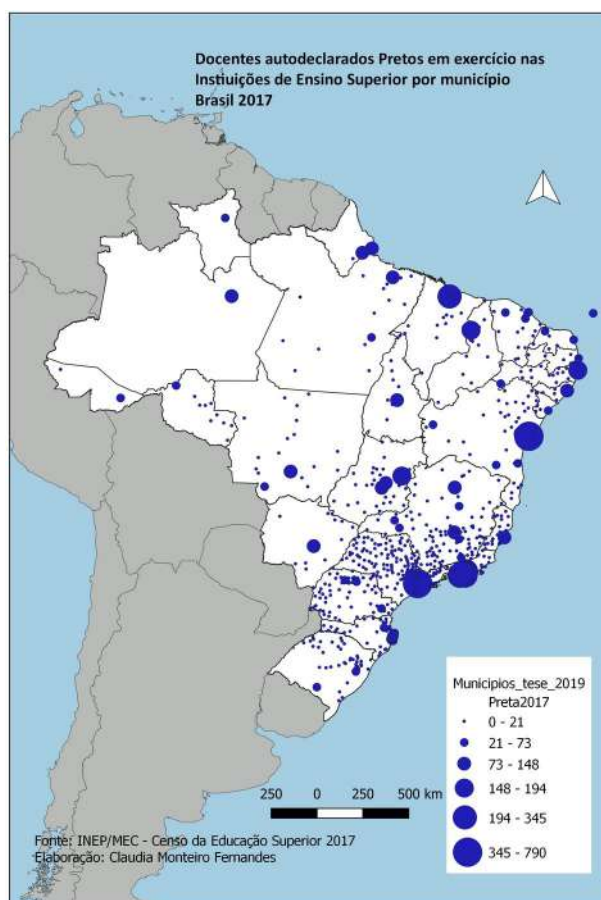


Figura 2

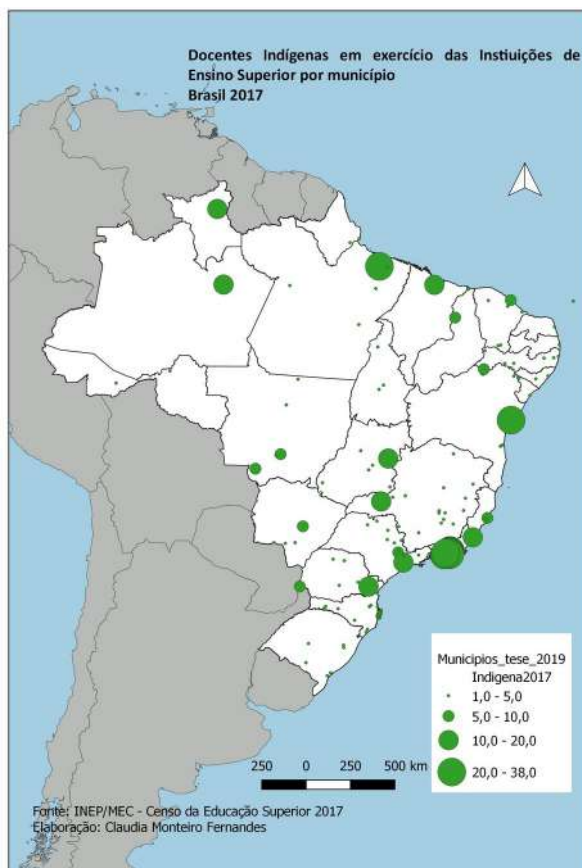


Figura 3

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo discutir o perfil das/os professoras/es de Instituições de Ensino Superior no Brasil, as desigualdades regionais, de gênero e de cor ou raça, a partir da análise de dados secundários oficiais. Mesmo com avanços de desenvolvimento econômico e social recentes no País e em suas diferentes regiões, as mudanças não chegaram a ser suficientes para eliminar desigualdades históricas entre grupos sociais diferentes, principalmente quando analisamos as regiões Norte/Nordeste e Sul/Sudeste. Permanecem desigualdades raciais e de gênero duradouras, tendo os homens brancos, e mesmo as mulheres brancas, maior inserção como professoras/es nas IES, ainda que tenham ocorrido mudanças relativas entre 2012 e 2017.

Mesmo com o aumento da escolarização formal geral da população, o acesso à educação de qualidade permanece limitado e desigual em diferentes regiões do País e para determinados grupos sociais historicamente desfavorecidos e epistemologicamente apagados (Grosfoguel, 2016) das universidades brasileiras.

Para aqueles que tiveram acesso à educação universitária, a probabilidade de inserção



no mercado de trabalho é maior e em melhores condições, ainda que as desvantagens cumulativas permaneçam (Hasenbalg, 1979). Os investimentos em democratização da educação superior permitiram a ampliação do número de professoras/es universitárias/os nos últimos anos. Mesmo com as desigualdades regionais, raciais ou de gênero, as distâncias são menores para esses trabalhadores e trabalhadoras mais qualificados. A ampliação não mudou a concentração das/os professoras/es em IES privadas, que tendem a ocupar professoras/es em tempo parcial e concentrar suas atividades no ensino.

Mesmo assim, a presença significativa de doutoras/es e professoras/es em tempo integral e dedicação exclusiva na educação superior indica que, até o momento, houve um esforço de garantir as condições de trabalho no conjunto de atividades desejadas – a saber: ensino, pesquisa e extensão.

Ao contrário do que se preconiza no atual governo, com sucessivos cortes no orçamento das universidades públicas federais, e mesmo o Banco Mundial, que ressaltou que o custo de um estudante nas “ineficientes” universidades públicas é de duas a cinco vezes maior do que estudantes em universidades privadas (Banco Mundial, 2017), reforçando o discurso em defesas de iniciativas para reduzir o papel do estado, defendemos a manutenção dos investimentos no sentido de melhorar a qualificação das/os professoras/ es, garantir sua atuação em ensino, pesquisa e extensão e ampliar a democratização da educação superior na sociedade brasileira. As políticas sociais e ações afirmativas ativas na educação superior, ampliando o acesso, a representação e o reconhecimento, permanecem necessárias e urgentes para a construção de uma sociedade menos desigual e democrática de fato.

Referências

Banco Mundial. Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil. Volume I: Síntese. Novembro, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Szag3U>. Acesso em: 20.fev.2018.

Figueiredo Santos, J. A.; Scalon, C. Desigualdade e estratificação social no Brasil. In Miceli, S.; Martins, C.B. (orgs.) Sociologia brasileira hoje II. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2018. (p.147- 185)

Figueiredo, Angela. Descolonização do Conhecimento no Século XXI. In: Santiago, Ana Rita; Carvalho, Juvenal Conceição de; BARROS, Ronaldo Crispim Sena; Silva, Rosangela Souza da. (orgs.) Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017. p.77-106.



Fraser, N.; Honneth, A. Redistribution or recognition? A political-philosophical Exchange. London: Verso, 2003.

Gomes, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Gonzales, Lélia; Hasenbalg, Carlos. Lugar de negro. Rio de Janeiro: Marco zero, 1982.

Grosfoguel, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 23-47, 2016.

Guimarães, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e antirracismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2009 (3ª edição). 256 p.

Hasenbalg, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005 [1979].

Honneth, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.

São Paulo: Ed. 34, 2003. 296 p.

MEC/INEP Censo da Educação Superior. Microdados 2012 e 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 15.08.2019.

Santos, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez Editora, 2004 (3ª edição).

Silva, Jair Batista da. Racismo e Sindicalismo – reconhecimento, redistribuição e ação política das centrais sindicais acerca do racismo no Brasil (1983-2002). Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais. Campinas (SP), 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/280873> . Acesso em: 10.04.2019



Sujeito, Lugar e Pesquisa: Categorias ambivalentes da internacionalização da Educação Superior nos tensionamentos das racionalidades hegemônicas e decoloniais

Marlize Rubin-Oliveira¹
Giovanna Pezarico²
Nilson de Farias³

Resumo

O tema da internacionalização da Educação Superior (ES), passados mais de 20 anos de estudos, ainda é tema que se impõe nos planos institucionais. Os estudos de Rubin-Oliveira, Wielewcki e Pezarico (2019) ao analisar movimentos e tensionamentos da internacionalização em instituições de classe mundial norte-americanas identificaram três categorias: Sujeito, Lugar e Pesquisa, que trouxeram ao debate múltiplas possibilidades e sentidos em relação às universidades latinoamericanas. Os Sujeitos, em vez de indivíduos desprovidos de sua identidade, foram identificados como o ponto de partida e força motriz da internacionalização. Lugares, são espaços que carregam contradições e possibilidades, e que reúnem Sujeitos que contam com apoio e meios para construir pontes em zonas limítrofes, atuando em Pesquisas interdisciplinares abordando questões complexas que afetam a humanidade. Neste contexto, este artigo objetiva, numa perspectiva decolonial, problematizar as três categorias considerando as singularidades da internacionalização da ES no Sul. O constructo da Universidade de Classe Mundial, legitimada pelo modelo hegemônico simbolicamente estabelecido pelos *rankings*, impõe à ES na periferia concepções de modernidade/colonialidade eurocêntrica. Neste bojo, Sujeito, Lugar e Pesquisa assumem uma condição ambivalente, na medida em que convergem para a racionalidade/modernidade hegemônica, ao mesmo tempo são consideradas espaços de interesse pelas diversidades reconhecidas como estratégicas e necessárias para a produção de um conhecimento científico relevante. O que se supõem como síntese, é de que tais categorias constituem-se como espaços de resistência e construções de Sujeitos coletivos, em Lugares diversos e Pesquisas que se pautam pela decolonialidade.

Palavras-chave

Educação Superior; Internacionalização; Decoloniais.

Introdução

O presente estudo é resultado de um processo de construção coletiva vinculada ao Grupo de Estudos sobre Universidade, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná



(GEU/UTFPR), localizada no Estado do Paraná, Brasil. Neste sentido, os estudos de Rubin-Oliveira, Wielewcki e Pezarico (2019) e Rubin-Oliveira e Wielewcki (2019), pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos Sobre Universidade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (GEU/UTFPR), ao analisar movimentos e tensionamentos da internacionalização em instituições de classe mundial norte-americanas, identificaram três categorias: Sujeito, Lugar e Pesquisa, que trouxeram ao debate múltiplas possibilidades e sentidos em relação às universidades latinoamericanas, especialmente as brasileiras.

Assim, assume-se como premissas de que os Sujeitos, em vez de indivíduos desprovidos de sua identidade, são identificados como o ponto de partida e força motriz da internacionalização. Lugares, são espaços que carregam contradições e possibilidades e, reúnem Sujeitos que contam com apoio e meios para construir pontes em zonas limítrofes, atuando em Pesquisas interdisciplinares abordando questões complexas que afetam a humanidade. Neste contexto, este artigo objetiva, numa perspectiva decolonial, problematizar as três categorias considerando as singularidades da internacionalização da Educação Superior (ES) no/do Sul, especialmente no âmbito das universidades brasileiras, a partir de duas dimensões, em especial: epistemológica/conceitual e político/institucional. Na dimensão epistemológica/conceitual assumimos como princípio suleador⁴ o diálogo de saberes e a perspectiva interdisciplinar como proposta, buscando sustentar nossos argumentos em alguns pensadores decoloniais (Dussel, 1993; Lander, 2005; Mignolo 2017; Peters, 2017).

Ainda, é importante considerar que os constructos, das denominadas universidade de classe mundial, legitimada pelo modelo hegemônico simbolicamente estabelecido pelos *rankings*, impõe à ES na periferia concepções de modernidade/colonialidade. Neste bojo, Sujeito, Lugar e Pesquisa assumem uma condição ambivalente, na medida em que convergem para a racionalidade/modernidade hegemônica, ao mesmo tempo são consideradas espaços de interesse pelas diversidades reconhecidas como estratégicas e necessárias para a produção de um conhecimento científico relevante. A internacionalização da ES é um tema que entrou na agenda de pesquisadores e instituições, de forma global, principalmente no final da década de 1990, no movimento que se denominou de globalização. Passados aproximadamente vinte anos de ações, políticas e investigações, no campo da pesquisa, ainda é um tema que se apresenta, por um lado como potencial a ser explorado e por outro, se impõe com necessidade de aprofundamentos, para avançar



nas suas potencialidades de inclusão e democratização da ES e refletir principalmente relações entre lugares - local/global.

Em termos de cenário, as mudanças, contradições, avanços e retrocessos da sociedade denominada global, estão cada vez mais presentes no cotidiano da universidade⁵. A universidade com suas raízes nas universidades modernas inspiradas no modelo de Humboldt, voltadas à erudição, à investigação desinteressada e livre, produtoras do conhecimento filosófico e científico, na contemporaneidade, principalmente nas últimas três décadas, parece acompanhar de forma ainda mais intensa as mudanças no cenário da economia e políticas, tanto no que se refere as mudanças globais, quanto no que se refere às mudanças nos cenários das políticas ressignificadas em cada lugar. Temas como gênero, migração, interculturalidade, interdisciplinaridade e internacionalização ocupam cada vez mais espaço nos debates tanto daqueles que a concebem e propõem políticas públicas, quanto daqueles que a executam e ressignificam nos espaços locais.

No Brasil, a universidade tem vivido de forma visceral, nas últimas décadas, mudanças econômicas e políticas. Os estudos de Silva Júnior (2017), trazem dados importantes para compreensão de como a ES se tornou cada vez mais orientada para o mercado a partir de internacionalização e ampliação de vagas no contexto do crescimento econômico e mobilidade social, principalmente na primeira década deste século.

O cenário atual, de crise política e financeira, veio acompanhado do corte de verbas e estreitamento dos espaços democráticos e das liberdades individuais num contexto de perdas de conquistas histórica de autonomia universitária, garantia constitucional, no caso do Brasil. Refletir sobre projetos emergentes que buscam tensionar a racionalidade hegemônica, que trazem a tona limites e possibilidades de arquiteturas universitárias tradicionais, é um caminho que procuramos percorrer, especialmente no bojo das implicações para a tríade Sujeito, Lugar e Pesquisa, neste contexto.

Para tanto, este ensaio se estrutura a partir da reflexão de duas dimensões analíticas: uma primeira dimensão epistemológica/conceitual e, uma segunda, qual seja, a dimensão político/institucional, contextualizadas às novas universidades e às mudanças da ES na contemporaneidade.

Por fim, são apresentadas algumas sínteses, preliminares e inacabadas frente ao momento histórico presente, mas oportunas a orientar não apenas futuras proposições,



mas especialmente, futuros questionamentos.

Internacionalização da Educação Superior: Premissas

Os estudos sobre internacionalização da ES tiveram entre suas origens, inquietações trazidas nas últimas décadas dos movimentos da globalização do capital e seus impactos na Educação Superior (Zajda e Rust, 2016; Altbach, 2004; Jones, et. al. 2016), bem como no impacto dos *rankings* internacionais e das chamadas *World Class Universities* (WCU) (Altbach e Salmi, 2011; Salmi, 2009; Hazelkorn, 2011). Tais movimentos implicaram no cotidiano daqueles que atuam nos processos de elaboração de políticas públicas, da gestão universitária e daqueles que pesquisam o tema. Apesar das diferenças de foco, abrangência e abordagem, os estudos parecem compartilhar um tipo de definição comumente aceita de internacionalização, como processo intencional de integrar dimensão internacional ou global à ES (Knight, 2004; Wit, 2011; Morosini, 2006; Silva Junior, 2017). Assim, conceitos e movimentos de internacionalização da ES passaram, não apenas a integrar o debate, mas também a influenciar políticas e ações em nível de sistemas, bem como dentro das instituições, com impacto direto na vida acadêmica.

Além disso, é importante compreender que tal temática está inserida numa arena de disputas. Por um lado, relativo à consolidação dos saberes moderno/ colonial, por outro, críticas e tensionamentos ao modelo hegemônico vigente, que inseriram no debate conceitos como complexidade, interculturalidade, interdisciplinaridade e diálogo de saberes. Diante desses movimentos, as chamadas epistemologias do Sul (Sousa Santos, 2016) e abordagem decolonial (Lander, 2005; Mignolo, 2012; Dussel, 1993; Peters, 2017), inseriram possibilidades de repensar relações entre centros hegemônicos e periféricos⁶.

A abordagem decolonial, ao buscar compreender a gênese da colonialidade, possibilita um aprofundamento de reflexões do processo de dominação hegemônico que colocou a Europa no centro, a partir do movimento de colonização. As pesquisas sobre internacionalização da ES encontram na abordagem decolonial um potencial para ampliar e aprofundar o debate, além de inserir conceitos como inclusão e democratização nas relações entre Lugares e Sujeitos. A afirmação de Santos (2015), de que nunca fomos tantos e tão diversos, em um espaço territorial tão pequeno, coloca também o desafio de refletir possibilidades concretas de construção de outros sentidos e significados à internacionalização da ES. Esta é pois o ponto de partida para as reflexões das duas dimensões propostas a seguir.



Da dimensão epistemológica/conceitual

A universidade aos moldes que a conhecemos hoje, tem suas raízes alicerçadas na racionalidade moderna, modelo de pensar e construir o conhecimento a partir do padrão euro/norte/centrado, naturalizado como verdadeiro e único. Para Lander (2005), a expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno é o que pode ser literalmente descrito como a naturalização das relações sociais. “A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal” (Lander, 2005, p. 8).

Mignolo (2017) usa o conceito de colonialidade e o coletivo modernidade/ colonialidade, para reforçar que não há modernidade sem colonialidade. Diante desta perspectiva, para nós é fundamental compreender a construção da universidade moderna de maneira geral e, de maneira específica, das universidades Latino Americanas, a partir dos pressupostos da modernidade/colonialidade. Nos dias atuais, esses pressupostos encontram força e ganham novos contornos nas chamadas *word class universities*. É nesse sentido, que os *rankings* das universidades contribui para criar modelos institucionais a serem seguidos.

Assim, um pensamento que se quer decolonial e as opções decoloniais (isto é, pensar decolonialmente) “são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade” (Mignolo, 2017, p. 06). Entretanto, compactuamos com Mignolo (2017) quando ele afirma que a opção decolonial não visa ser única. É uma opção que, pode esclarecer e não simplesmente ser a verdade irrevogável da história que precisa ser imposta pela força.

Nesse processo de construção/reconstrução de opções decoloniais, para a universidade é necessário compreender e dar sentido a ideia de Lugar como uma dimensão fundamental. O Lugar traz a ideia de pertencimento, de identidade excluída na racionalidade moderna/colonial. Para Peters (2017) a universidade pós- colonial assume diferentes formas. Primeiro, a reafirmação da universidade pré- colonial das civilizações clássicas que foram colonizadas em que um credo modernista ocidental foi substituído por ideais culturais civilizacionais. Segundo, a proteção, desenvolvimento e adaptação do conhecimento e das universidades indígenas. Os povos indígenas do mundo - aproximadamente 3.000 povos - em um movimento positivo de recuperação, estão preservando suas línguas e conhecimento tradicional local e sabedoria na medicina,



estudos da flora e fauna locais, espiritualidade e mitologias, artes e ofícios tradicionais como base teórica e de valor para abordar o futuro. Terceiro, o crescimento dos estudos acadêmicos pós-coloniais com bolsas de estudos dentro das universidades ocidentais, como uma forma de crítica literária e cultural voltada às humanidades. Finalmente, a crítica e a defesa contra a mais recente rodada de neoliberalização e disseminação de universidades dos Estados Unidos e de outros países do Sul Global. Esses movimentos têm o poder de contestar e romper o modelo cosmopolita neoliberal, limitando sua expansão na periferia e reduzindo seu projeto neoliberal de "internacionalização" substituindo suas próprias alternativas de educação universitária em desenvolvimento.

Peters (2017), traça ainda alguns pontos indicativos como "manifesto para universidade pós-colonial". Na perspectiva do autor, uma universidade pós-colonial procura decolonizar a universidade, seus currículos e suas formas de organização e administração através de uma práxis que ao mesmo tempo reabilita o conhecimento tradicional enquanto resiste à nova rodada de globalização e ao discurso das universidades de classe mundial que universaliza a experiência neoliberal. Para o autor, a universidade pós-colonial deve:

- (i) Desenvolver perspectivas históricas e críticas da universidade colonial como parte da colonização, administração, ideologias e cultura material europeia;
- (ii) Reabilitar histórias locais, idiomas e línguas indígenas e sistemas de conhecimento;
- (iii) Foco no cultivo das subjetividades e identidades coletivas, refletindo múltiplas histórias, grupos indígenas e estilos de aprendizagem;
- (iv) Adotar estilos locais de liderança como uma forma de democracia pós-colonial com ênfase na autodeterminação e participação dos alunos, acesso e inclusão;
- (v) Encorajar os currículos da universidade, os cursos e os sistemas de periódicos que reflitam o local (ambiente, cultura, linguagem) e foco em problemas locais;
- (vi) (vi) Problematizar o posicionamento da universidade nas economias de mercado e democracias emergentes no sistema financeiro global.

Assim, a compreensão teórico/conceitual que visa a decolonialidade no espaço universitário, precisa efetivar-se em políticas e ações nas quais a universidade



possa assumir de maneira propositiva e prospectiva seu lugar privilegiado, tensionando a modernidade/colonialidade como premissa, mas também é necessário aprofundar práticas democráticas e inclusivas.

Da dimensão político/institucional

Outra dimensão significativa para a compreensão dos movimentos e tensionamentos em torno das novas universidades no Brasil diz respeito à dimensão político/institucional. Nesse âmbito, busca-se problematizar como tais universidades têm sido atravessadas por feixes de complexas relações alicerçadas a partir deste binômio.

Logo, trata-se de trazer ao panorama de análise, das novas arquiteturas universitárias brasileiras, lentes que compreendam momentos históricos de sua gênese, bem como, dos contextos contemporâneos enfrentados, que possuem cenários distintos e diversos. Isso implica considerar, no momento recente, disputas de racionalidades e intencionalidades que implicam em limites e resistências significativas aos processos de consolidação de tais projetos institucionais. Tal aspecto, no entanto, não pode ser analisado apenas no âmbito político brasileiro, mas numa esfera global de construções discursivas que tem provocado a fragilidade, para não dizer a perda, dos consensos que perpassam, não apenas a gestão universitária, mas implicam nos processos de produção de conhecimento e ciência.

Nesse sentido, é importante resgatar algumas premissas orientadoras dos novos modelos universitários brasileiros, que traziam em suas perspectivas seminais, políticas públicas estruturantes fundamentadas em tensionamentos historicamente suscitados, com especial destaque as ações de internacionalização e de concepções com olhares voltados às relações Sul-Sul. Como exemplo de tal mediação, ainda que com limites para uma análise mais aprofundada, tendo em vista o lapso temporal das próprias experiências, verifica-se o caso da UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana e da UNILAB - Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, a partir dos vínculos estabelecidos com a América Latina e a África.

Se no âmbito das novas arquiteturas, tal premissa encontrava terreno fértil, da mesma forma é importante considerar as janelas de oportunidades para políticas específicas de internacionalização da ES não apenas estabelecidas nas bases das históricas relações entre centro x periferia, mas também com vistas a minimizar assimetrias existentes. Tais estratégias, parecem ter se baseado em aspectos singulares no bojo da ES, como vinculações com a interdisciplinaridade e a interculturalidade como elementos



aglutinadores com repercussões significativas para a dimensão epistemológica/conceitual. Ademais, o cenário também trouxe para a esfera de discussão em torno dos novos projetos universitários, aspectos como políticas de acesso, permanência, elaboração diferenciada dos currículos e participação democrática. Para Sousa Santos e Almeida Filho (2008, p.56-57) tal proposta estaria alinhada ao “enfrentamento do novo com o novo”. Para os autores “a resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário”.

Neste âmbito, é importante considerar o desafio dos processos de consolidação dessas instituições, especialmente por suas heterogeneidades e complexidades, cujos enfoques, articulações e construção da integração regional ou internacional repercutem em demandas específicas, não apenas no que tange a fontes de financiamento, mas também de um aparato institucional alinhado às perspectivas do projeto universitário pretendido.

Tal circunstância leva a compreender outros movimentos e tensionamentos atinentes às novas universidades no Brasil, com enfoque à dimensão institucional e seu papel acerca das continuidades e rupturas na produção do conhecimento científico e as mediações com a gestão universitária. Como intento, o que buscamos é refletir arranjos e articulações entre Estado e projetos societários em disputa a partir da modernidade/colonialidade e seus tensionamentos.

Nesse sentido, analisar tal panorama implica em assumir como premissas desafios acerca das concepções, implantações e continuidade de projetos emergentes de novas universidades, cujas regulamentações ou instâncias normativas fundamentam-se em estruturas universitárias tradicionais, desconsiderando os resultados provocados pela diversificação vivenciada em momentos anteriores, que resultaram em instituições distintas, como exemplos a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e os Institutos Federais de Educação.

Entretanto, não se pode reduzir a análise apenas a essa conjuntura. É importante entendê-la na bricolagem de uma racionalidade hegemônica que tem intensificado estratégias de gestão e avaliação com foco em resultados e impactos no espaço público, a partir de métricas e critérios advindos da esfera privada. Esta condição parece ser percebida tanto em espaços universitários já consolidados e tradicionais, mas talvez sejam os novos projetos que mais se ressintam com tais constrangimentos, orientados ao acirramento da mercantilização e financeirização da formação e das denominadas



“demandas do mercado” como nicho a ser explorado.

Com afirma Antunes, tal espectro estaria apoiado a um processo de instrumentalização. Para o autor, “não é difícil perceber que a educação instrumental do século XXI, desenhada pelos capitais em sua fase mais destrutiva, não poderá desenvolver nenhum sentido humanista e crítico, que deveria singularizar as ciências humanas; ao contrário, poderá concebê-las como decalque das ciência exactas, como um prolongamento residual quiçá desnecessário” (Antunes, 2017, p. 12). Ainda, como corrobora Sguissardi (2015, p. 872) é oportuno perceber a “financeirização da Educação Superior no Brasil, a partir do ingresso no setor financeiro de grandes redes do setor [...], especialmente, pela abertura de capital das empresas Anhanguera, Kroton, Estácio e SEB em 2007”.

Cenário ilustrativo desse processo pode ser percebido a partir de duas realidades específicas: o fomento à prestação de serviços demandados pelo mercado como forma de arrecadação de receitas, mas também, o estabelecimento de metas e indicadores, especialmente no âmbito da avaliação, consideradas muitas vezes dissonantes daquilo que se avalia, como produção acadêmica efetiva e de impacto relevante, especialmente na concepção destes projetos universitários diferenciados.

Há que se destacar também o papel exercido pela gestão universitária nesta conjuntura. O que parece se configurar, são estruturas e mecanismos cujos dispositivos de gestão e da burocracia terminam por se constituírem como espaços de disputa de poder, por vezes limitador das práticas institucionais pretendidas, alicerçada em retóricas de caráter oficial e ao mesmo tempo contraditórias. Da mesma maneira, não se pode olvidar dos movimentos em torno da precarização e intensificação do trabalho docente alinhado às novas configurações institucionais, acirradas pelas flexibilidades advindas, como a terceirização e a standardização que afetou de forma mais efetiva o espaço privado, mas que emerge com força no espaço público, como anuncia Silva Junior (2017, p 132), ao problematizar a *New Brazilian University*. O autor chama a atenção para a expansão da média gerência. “Profissionais administram a produção em massa dos serviços educacionais por meio da tecnologia de informação, usando plataformas digitais, envolvendo todos os titulares, produzindo a standardização educacional e os módulos disciplinares intercambiáveis”. Medidas como essas, inegavelmente tendem a constituir processos perversos e ao mesmo tempo contraditórios, uma vez que propiciam a formação de uma comunidade de pesquisa aparentemente diversa, mas alinhada numa perspectiva de agendas e interesses homogêneos.

A dimensão político/institucional, enfrenta perspectivas discursivas de integração.



Entretanto, práticas cotidianas alicerçadas em métricas que encaminham processos de avaliação, financiamento e gestão, acabam por encobrir singularidades de Sujeitos e Lugares diversos e distintos. E, Pesquisas em zonas de fronteiras do conhecimento, em que a interdisciplinaridade e o diálogo de saberes podem encontrar respostas e novos questionamentos que ampliem a produção de conhecimento e ciência, estabelecem, na maioria das vezes, relações de poder típicas da modernidade/colonialidade percebidas em momentos históricos anteriores.

Considerações Finais

*Senhores, a questão não é romper com as estruturas, mas sim saber o que fazer com os
pedaços! (Quino, 1997, p. 301)*

É inegável considerar as possibilidades de alcances das novas universidades brasileiras no sentido de contribuir efetivamente para a retomada dos significados desta instituição secular, tanto no que concerne à produção do conhecimento científico e de formação, mas especialmente pela necessidade da perspectiva de pensamentos nas zonas de fronteiras, críticos e emancipatórios. Da mesma maneira, é prudente perceber contradições que envolvem as “novas” universidades a partir de concepções pretéritas próprias do Estado, que no caso brasileiro, apesar de possibilitarem em determinada medida algumas rupturas, talvez mais amplas no aspecto simbólico e discursivo do que concreto propriamente dito, repercutam, no limite, na reprodução de mais continuidades. Entretanto, o constructo da universidade de classe mundial, legitimada pelo modelo hegemônico simbolicamente estabelecido pelos *rankings*, impõe à ES na periferia, concepções de modernidade/colonialidade. Neste bojo, categorias como Sujeito, Lugar e Pesquisa assumem condições ambivalentes, na medida em que convergem para a racionalidade/modernidade hegemônica, ao mesmo tempo são considerados espaços potentes pelas diversidades, reconhecidas como estratégicas à produção de conhecimentos necessários as continuidades de dominação e poder.

O que se supõem como síntese, é de que tais categorias constituem-se como espaços de resistência e podem ser potencializados para construção de Sujeitos distintos e coletivos, em Lugares diversos. Assim, Pesquisas que se pautam pela decolonialidade, são possibilidades emancipatórias, especialmente neste momento histórico a universidade precisa exercer seu Lugar de resistência, em que Sujeitos distintos e diversos possam exercer à autonomia e à democracia.



Por fim, as sínteses aqui apresentadas são preliminares e inacabadas frente ao momento histórico presente, mas oportunas para orientar, não apenas futuras proposições, mas especialmente futuros questionamentos.

Notas

1 Professora Associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Brasil) do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR). Líder do Grupo de Estudos Sobre Universidade (GEU). rubin@utfpr.edu.br

2 Professora Adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Brasil) do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR). Membro do Grupo de Estudos Sobre Universidade (GEU). gpezarico@utfpr.edu.br

3 Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Brasil). Membro Grupo de Estudos Sobre Universidade (GEU). nilsonfarias@utfpr.edu.br

4 O termo aqui busca ressaltar as chamadas epistemologias do Sul tomando como referência principalmente os estudos de Freire (1992); Sousa Santos (2016).

5 “Comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior”, [...] tornou-se o elemento central dos sistemas de ensino superior [...] (Charles e Verger, 1996, p. 7-8). Neste ensaio o termo utilizado será universidade compreendendo o peso do termo à Educação Superior de maneira geral.

6 Sobre a relação centro/periferia no espaço universitário ver Mazzetti, A.; Rubin-Oliveira, M.; Pezarico, G. e Wielewicky, H. (2019). Relação centro x Periferia: a universidade em debate. *Educação em Revista*, v. 36. (no prelo).

Referências Bibliográficas

Altbach, P. G. (2004). Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education & Management*, 10:(1) 3-25.

Altbach, P. G. & Salmi, J. (Ed). The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities. *The International Bank for Reconstruction and Development*. Washington, DC: The World Bank, 2011.

Antunes, Ricardo. (2017). Da educação utilitária fordista à multifuncionalidade liofilizada. *38 Reunião Anual da ANPED*. São Luiz do Maranhão: UFMA. Disponível em http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf. Acessado em agosto de 2018.



Charles, Christophe e Verger, Jacques. (1996). *História das Universidades*. São Paulo: Editora da Universidade Paulista.

Dussel, Enrique. (1993). *1492 - o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes.

Freire, Paulo. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world class excellence*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Jones; E. et.al. (editors). (2016). *Global and Local Internationalization*. Global Perspective in Higher Education. Volume 34. Published by: Sense Publishers.

Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education* (8) 5 DOI: 10.1177/1028315303260832, 2004.

Lander, Edgardo. (2005). Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In.: *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. São Paulo: CLACSO.

Mignolo, Walter D. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *RBCS. Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 32 n° 94 junho, volume 32 n. 94 DOI 10.17666/329402/2017.

Morosini, Marília. (2006). *Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário*, vol. 2. Brasília: INEP/RIES.

Peters, Michael A. (2017). Manifesto for the postcolonial university. *Educational Philosophy and Theory*, DOI: 10.1080/00131857.2017.1388660.

Quino, Joaquín Levado. (1997). *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes.

Rubin-Oliveira, Marlize; Wielewicki, Hamilton de Godoy ; Pezarico, G. (2019) Internacionalização da Educação Superior: lugar, sujeito e pesquisa como categorias substantivas de análise. *Educação* (Santa Maria. online), p. 1-25.

Rubin-Oliveira, Marlize, & Wielewicki, Hamilton de Godoy. (2019). Concepts, policies and actions of internationalization of Higher Education: reflections on the expertise of a North American University. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240032. Epub August 05, 2019. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240032>.

Sami, J. (2009). The challenge of establishing world-class universities. In: *3rd International Conference on World-Class Universities (WCU-3)*. 2 - 4 November, 2009 Shanghai, China: Sponsored by Thomson Reuters,.



Santos, M. (2015). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.

Sguissardi, Valdemar. (2015) Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. *Educ. Soc.* [online]. vol.36, n.133, pp.867-889.

Silva Júnior, João dos Reis. (2017). *The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?* Bauru: Canal 6.

Sousa Santos, Boaventura de e Almeida Filho, Naomar de. (2008). *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina.

_____. (2006). *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez. (Coleção para um novo senso comum; v.4).

_____. (2016). Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. *Sociologias*, 18(43), 24-56. <https://dx.doi.org/10.1590/15174522-018004302>.

Wit, H. de. (2018). Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. vol. 8, no 2, pp. 241-248, 2011. UoC. Available at: < <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit-eng>> ISSN 1698-580X. Accessed 10 jan.

Zajda, J. & Rust, V. (Eds). (2016) Globalization and Higher Education Reforms. *The Globalization, Comparative Education and Policy Research series* (15). Springer.