

ISBN: 978-85-7713-126-6

HISTÓRIA, SOCIEDADE
E EDUCAÇÃO:
O ENSINO SUPERIOR E O
DESENVOLVIMENTO LOCAL

CASCATEL
2011

Organizadores:
Paulino José Orso
João Carlos da Silva
André Paulo Castanha
Marcela Rebeca Contreras Loera

HISTÓRIA, SOCIEDADE E
EDUCAÇÃO:
O ENSINO SUPERIOR E O
DESENVOLVIMENTO LOCAL

CASCADEL - PR

© 2011, Navegando publicações

Capa:

Diagramação:

Cláudia Maria Neis

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por:

Gildenir Carolino Santos – CRB-8ª/5447

Índices para catálogo sistemático:

Educação : História - 370.9

Educação : Sociedade - 370.193

Ensino superior - 378

Desenvolvimento sustentável - 338

H629 História, sociedade e educação: o ensino superior e o desenvolvimento local / Paulino José Orso...[et al] – Campinas, SP:

FE/ UNICAMP; Navegando, 2011.
(Navegando publicações)

ISBN 978-85-7713-126-6

1. Educação – História. 2. Educação e sociedade. 3. Ensino superior. 4. Desenvolvimento sustentável. I. Orso, Paulino José. II. Série.

11-046

CDD – 370.9

Impressão e Acabamento

Editora e Gráfica Universitária - EDUNIOESTE
Rua Universitária, 1619 - E-mail: editora@unioeste.br
Fone (45) 3220-3085 - Fax (45) 3324-4590
CEP 85819-110 - Cascavel-PR - Caixa Postal 701

BIOGRAFIA D OS AUTORES

Aída Alvarado Borrego – México

Profesora investigadora da universidad de occidente – México. Possui doctorado en estudios organizacionales pela universidad autónoma metropolitana, unidad iztapalapa y posdoctorado en ciencias sociales pela universidad autónoma de Sinaloa. e-mail: aalvarado@mochis.udo.mx

Alexandre Felipe Fiuza – Brasil

É professor do Colegiado de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Brasil. É Coordenador do Mestrado em Educação da UNIOESTE. Possui graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba, mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e doutorado em História pela UNESP/ Campus de Assis. e-mail: alefiuza@terra.com.br

Ana Luz Abramovic – Argentina

Investigadora docente del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento – Argentina. Magister en Economía Social pelo Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (ICO-UNGS). e-mail: aabramov@ungs.edu.ar

Ana Virginia del Carmen Maldonado Alcudia – México

Profesora Investigadora de Tiempo Compleo en la Universidad de Occidente – México. Doctorado en Estudios Organizacionales (Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa). e-mail: amaldonado@mazatlan.udo.mx

Anabella Zamora – Argentina

Trabaja em Espaço Malvinas – Argentina. Organizaciones Sociales de Malvinas Argentinas. Miembro del equipo fundador e integrante de la Comisión de Comunicación. Diplomado Superior en Organizaciones de la Sociedad Civil (FLACSO Argentina); con la cursada completa de la Maestria en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales (Universidad Nacional de La Plata), actualmente desarrollando la tesis. Periodista y Licenciada en Comunicación Social (Universidad Católica de Valparaíso, Chile). e-mail: anabella.zamora.a@gmail.com

André Paulo Castanha – Brasil

Professor do Colegiado de Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - Brasil. Está vinculado ao Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. Possui graduação em História e mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Vencedor do Prêmio Capes de Teses 2008 na área da Educação. e-mail: andrecastanha@brturbo.com.br

Catalina Lucía Alberto – Argentina

Trabaja em la Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina Doctora en Ciencias Económicas (Universidad Nacional de Córdoba). e-mail: catalina.alberto@gmail.com

Claudia Etna Carignano – Argentina

Profesora Adjunta por concurso en Investigación Operativa. Subsecretaria Técnica Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Máster en Planificación y Gestión Educacional (Universidad Diego Portales. Chile). e-mail: claudiacarignano@gmail.com

Claudia Alvarez - Argentina

Directora proyecto Extensión Universitaria Trabajo Autogestionado (Universidad Nacional de Quilmes). Postgrado en Constructivismo y Educación (FLACS. Argentina). e-mail: calvarez@unq.edu.ar

Claudio Afonso Peres – Brasil

Possui graduação (licenciatura e bacharelado) em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Brasil. É especialista em História da Educação Brasileira, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Mestre em educação pela UNIOESTE. É membro do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. e-mail: claudioafonsoperes@gmail.com

Gertrudis Yackeline Ziritt Trejo – Venezuela

Coordinadora del Proyecto Desarrollo de la COLM em la Universidad Nacional Experimental “Rafael Maria Baralt”. Doctorado en Ciencias para el Desarrollo

Estrategico (Universidad Bolivariana de Venezuela). e-mail: gertrudis.ziritt74@gmail.com

Isneira Josefina Huerta – Venezuela

Docente y Directora/Editora de la Revista Venezolana de Ciencias Sociales. Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Especialista en metodología de la investigación por la Universidad "Rafael Urdaneta". e-mail: isneirajhuerta@hotmail.com

João Carlos da Silva – Brasil

Docente dos cursos de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Brasil. É membro do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. Possui graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. e-mail: Joao.Silva@unioeste.br

Jorge Ernesto Quintero Félix – México

Profesor Investigador y Director de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (Universidad Autónoma de Sinaloa). Doctorado en Ciencias Sociales (Universidad Autónoma de Sinaloa). e-mail: jeqf@facesuas.edu.mx

José Luis Benítez Contreras – México

Licenciatura en Administración de Empresas (Universidad de Occidente). Estudiante de Maestría: Maestría en relaciones económicas internacionales y cooperación Unión Europea-América Latina (Universidad de Guadalajara). e-mail: tebis_87@hotmail.com

Julio Castro Lamas – Cuba

Director de Educación de Posgrado. Ministerio de Educación Superior Cuba. Doctor en Ciencias Técnicas (Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. La Habana). e-mail: jcastro@reduniv.edu.cu

Lisandro Alvarado – Venezuela

Coordinador de Proyectos de Investigación en Desarrollo de la COLM-

Programa de Investigación-Vicerrectorado Académico. Doctorado en Ciencias Sociales Mención: Gerencia. Universidad del Zulia (LUZ) y Doctorado en Administración de Empresas en la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) – España. e-mail: lisandroalvarado5@gmail.com

Marcela Rebeca Contreras Loera – México

Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Universidad de Occidente. Doctorado en Estudios Organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa y Posdoctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Sinaloa. e-mail: mcontreras@culiacan.udo.mx

Marco Antonio Batista Carvalho – Brasil

Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Brasil. Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil - GT da Região Oeste do Paraná - HISTEDOPR. Possui graduação em ensino de Ciências e Matemática. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. e-mail: marcoab_carvalho@yahoo.com.br

María del Carmen Silva Menoni – Espanha

Investigadora docente. Doctoranda em Educación. Universidad de Salamanca – Espanha. e-mail: mcsilva@usal.es

Marisa Lis Fournier – Argentina

Investigadora docente del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento – Argentina. Licenciada en sociología pela Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, con la cursada completa de la Maestría en Economía Social (ICO-UNGS). e-mail: mfournie@ungs.edu.ar

Oswaldo Nilo Balmaseda Neyra - Cuba

Director de Postgrado / Asesor del Ministerio de Educación Superior – Cuba. Doctor em Ciências Pedagógicas (Instituto Central de Ciências Pedagógicas. La Habana). e-mail: osvaldo@reduniv.edu.cu

Pablo Christian Aparício – Espanha

Trabaja em la Universidad de Salamanca y Univesidad de Santiago de

Compostela (España). Doctor en Ciências Sociales (Facultad de Ciências Sociales y del Comportamiento de la Eberhard – Karls Universität Tübingen, Alemania). e-mail: pabloaparicio@usal.es

Paulino José Orso - Brasil

Docente dos cursos de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Brasil. É líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR. Possui graduação em Filosofia licenciatura plena, com especialização *lato sensu* em Psicopedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. E-mail: paulinorso@uol.com.br

Peter Johann Mainka

Mestre pelo Institut für Geschichte - Julius-Maximilians-Universität Würzburg (1988) e doutorado em Neuere und Neueste Geschichte - Julius-Maximilians-Universität Würzburg (1994). Atualmente é colaborador científico (professor) na Bayerische Julius-Maximilians-Universität Würzburg. E-mail: peter.ursel@t-online.de

Raúl Ercole – Argentina

Licenciado en Administración - Contador Público (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Profesor Titular de la Facultad de Ciências Económicas. Universidad Nacional de Córdoba. e-mail: ercole3@fibertel.com.ar

Ruth Muñoz – Argentina

Investigadora docente del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento – Argentina. Magister en Economía Social pelo Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (ICO-UNGS). e-mail: rmunoz@ungs.edu.ar

Sandra Milena Muñoz – Colômbia

Editora de la revista virtual “Otra Economía” de la Universidad Nacional de General Sarmiento – Colombia. Economista por la Universidad del Cauca – Colombia. e-mail: milenam20@yahoo.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
---------------------------	-----------

PARTE I

ENSINO SUPERIOR, HISTÓRIA E SOCIEDADE	23
----------------------------------------------------	-----------

As universidades européias no período pré-moderno (século XII -1800)	25
<i>Peter Johann Mainka</i>	

Ensino Superior brasileiro na primeira metade do século XIX: uma leitura a partir dos documentos	41
<i>André Paulo Castanha</i>	

O papel idealizado para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em sua criação	57
<i>Paulino José Orso</i>	

PARTE II

ENSINO SUPERIOR, SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO LOCAL	71
---------------------------------------------------------------------	-----------

Educación, innovación y nuevas tecnologías frente a la interpelación de la pluralidad y de la desigualdad socioeconómica en América Latina.	73
<i>Pablo Christian Aparicio</i> <i>María del Carmen Silva Menoni</i>	

El aprendizaje como contribución a otro desarrollo desde lo local. Una acercamiento a la experiencia del bachillerato popular	95
<i>Claudia Álvarez</i> <i>Sandra Milena Muñoz</i>	

La formación profesional en educación superior orientada al desarrollo local: formación, investigación e intervención en articulación con organizaciones sociales. La experiencia del laboratorio redes de la UNGS. Argentina	107
<i>Anabella Zamora</i>	
<i>Marisa Fournier</i>	
<i>Ruth Muñoz</i>	
<i>Ana Luz Abramovic</i>	
Contribución del Postgrado al desarrollo local: la experiencia cubana	119
<i>Oswaldo Nilo Balmaseda Neyra</i>	
<i>Julio Castro Lamas</i>	
La evaluación del Posgrado y su internacionalización. El caso de la Universidad de Occidente	131
<i>Marcela Rebeca Contreras Loera</i>	
<i>Aída Alvarado Borrego</i>	
<i>Ana Virginia del Carmen Maldonado Alcudia</i>	
<i>José Luis Benítez Contreras</i>	
El cambio en las universidades públicas. Una aproximación a la realidad local en Sinaloa	139
<i>Marcela Rebeca Contreras Loera</i>	
<i>Jorge Ernesto Quintero Félix</i>	
<i>Aída Alvarado Borrego</i>	
La municipalización de la educación universitaria en Venezuela: una alternativa para la emancipación y el desarrollo local	155
<i>Isneira Huerta</i>	
<i>Gertrudis Ziritt</i>	
<i>Lisandro Alvarado</i>	

PARTE III
COMPROMISSO SOCIAL DA UNIVERSIDADE, PRIVATIZAÇÃO
DO ENSINO E EFICIÊNCIA EDUCACIONAL 175

Universidade pública e compromisso social: em foco o Programa
Pró-Egresso na Unioeste 177

Marco Antonio Batista Carvalho

João Carlos da Silva

O caráter privatista do Ensino Superior brasileiro no regime
militar: um estudo das reformas 189

Alexandre Felipe Fiuza

Claudio Afonso Peres

Estudio comparativo de eficiencia de la Educación
Superior en Argentina 207

Catalina Lucía Alberto

Claudia Carignano

Raúl Ercole

APRESENTAÇÃO

Muito se tem discutido sobre a relação entre educação e processo de desenvolvimento social, sobre o papel da Universidade, tanto em relação à produção científica, quanto à socialização do conhecimento, como sobre sua importância e sua função social. Não resta dúvida de que a universidade é produto das transformações históricas do homem e da sociedade e que ela vai assumindo formas, contornos e características que correspondem à etapa de desenvolvimento, à consciência da época e às exigências e possibilidades sociais.

Assim, em função das transformações ocorridas até o momento, a universidade vem ganhando cada vez maior importância, uma vez que, por meio de seus agentes, ela pode contribuir significativamente com a apropriação e socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, o que vale dizer, com a produção e compreensão do homem, da história e da sociedade e seus processos de transformação, com o desenvolvimento social e com a melhoria das condições de vida da população como um todo.

Entretanto, também tem sido bastante comum deslocar a educação do conjunto das relações sociais, dos processos econômicos e políticos e, ideologicamente, atribuir-se a ela a responsabilidade quase que exclusiva, tanto pelo desenvolvimento econômico dos países como pelo desenvolvimento social. Não resta dúvida que a educação tem lá sua importância em tudo isso, mas também não resta dúvida de que ela não tem nenhum poder mágico e de que sozinha não pode resolver todos os problemas. Em relação a isso, pode-se dizer que a educação tem seus limites e possibilidades¹.

E colocar a questão das possibilidades e limites da educação, significa colocar a questão da função social da educação e do seu alcance. Neste sentido, trazemos presente experiências que demonstrem concretamente o alcance da educação. É nesta perspectiva que se insere esta coletânea intitulada *História, Sociedade e Educação: o Ensino Superior e o desenvolvimento local*,

¹ Sobre esta questão, para quem quiser aprofundar suas leituras, indicamos dois artigos. Um é: ORSO, Paulino José. Os limites e possibilidades da educação. In: ORSO, P. J., LERNER, F e BARSOTTI, P. *A Comuna de Paris: história e atualidade*. São Paulo: Editora Ícone, 2002. E o outro é: ORSO, Paulino José. A educação na sociedade de classes: limites e possibilidades. In: ORSO, P. J., GONÇALVES, S e MATTOS, V. M. *Educação e Lutas de Classes*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

organizada conjuntamente por Paulino José Orso, João Carlos da Silva e André Paulo Castanha, docentes do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR – e por Marcela Rebeca Contreras Loera, da Universidad de Occidente (Culiacán - México).

Reunindo produções sobre aspectos do Ensino Superior realizadas por intelectuais do Brasil, da Argentina, do México, da Venezuela, de Cuba, da Espanha e da Alemanha, pretende-se dar uma contribuição a respeito da discussão sobre o Ensino Superior e sua história, sobre a especificidade da universidade, sobre o papel da pós-graduação, sobre a função social da universidade e como ela pode contribuir com o desenvolvimento local.

Com esta publicação, pretende-se socializar estudos e pesquisas de distintos pesquisadores, de diferentes países dos continentes americano e europeu – da América Latina, do Caribe, da América Central e da Europa, tendo como elo unificador a questão do Ensino Superior. Desta forma, procura-se não apenas ampliar a socialização de conhecimentos e contribuir com a consolidação do grupo de pesquisa do HISTEDOPR, como também, estreitar relações e ampliar o intercâmbio entre investigadores, grupos de pesquisa e instituições de diferentes países, além de divulgar positivamente o nome da Unioeste para além de seus muros e fronteiras locais e nacionais.

No processo de desenvolvimento da pesquisa científica transitamos das pesquisas individuais, para as pesquisas impulsionadas por grupos e, destes, para articulações mais amplas, quer seja em âmbito nacional ou internacional. Os grupos surgem e se organizam em torno de preocupações e afinidades de pesquisa particulares. Neste sentido, o Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR, surgiu de um coletivo de pesquisadores vinculados à Unioeste, em seus diversos campi, que vinham desenvolvendo atividades acadêmicas, estudos e investigações no campo da História da Educação.

Uma vez organizados, o HISTEDOPR passou a incorporar mais pesquisadores, de tal forma que potencializasse a realização de atividades no interior da universidade, contudo sem esquecer tanto da articulação dos diferentes níveis de ensino, como da comunidade externa. Assim, foi desenvolvendo pesquisas, organizando grupos de estudos, promovendo Ciclo de Debates periódicos e contínuos (desde 2003), organizou um Curso de Especialização em História da Educação Brasileira (que já concluiu sua terceira

turma e conta com mais de 80 monografias defendidas sobre a História da Educação, principalmente envolvendo temáticas relacionadas à Região Oeste e Sudoeste do Paraná) e, além disso, articulou-se a um grupo de pesquisa nacional, o HISTEDBR, com sede na Unicamp, coordenado pelo Prof. Dermeval Saviani, que congrega pesquisadores de todas as regiões do país.

Com isso, estendem-se muito as possibilidades de estudos, pesquisas e também de socialização de conhecimentos, uma vez que, todos os anos são realizadas *Jornadas de Estudos* ou *Seminários* em um dos estados brasileiros, além de ter canais para divulgação das produções, para publicação de livros e periódicos científicos da área. Junto aos eventos realizados anualmente, também se fazem reuniões com os líderes dos GTs (atualmente são 35) do HISTEDBR, para definir estratégias de ações, as frentes de pesquisas e os próximos passos a serem dados para a continuidade dos trabalhos.

Depois da articulação nacionalmente, fez-se uma incursão externa, procurando reunir pesquisadores que, em seus países, também vêm desenvolvendo investigações em torno das mesmas linhas em que o HISTEDOPR vem atuando. Assim, inicialmente, estabeleceram-se contatos com pesquisadores da Argentina e do México, dos quais, resultou uma publicação, editada no México, sob o título: *Educación Superior y Cooperativismo*, congregando pesquisadores deste país, do Brasil e da Argentina.

Dentro desta perspectiva, dando sequência a esta articulação, foram ampliados os contatos e envolvidos pesquisadores de outros países, que possibilitaram desenvolver outras ações, das quais resultou esta nova publicação, denominada de *História, Sociedade e Educação: o Ensino Superior e o Desenvolvimento Local*, desta vez, a ser editada no Brasil, envolvendo intelectuais do Brasil, da Argentina, do México, da Venezuela, de Cuba, da Espanha e da Alemanha, congregando estudos e pesquisas sobre aspectos do Ensino Superior destes diferentes países.

Assim, além das diversas atividades e iniciativas que cada um dos pesquisadores vem desenvolvendo em seus países, em suas Instituições de Ensino Superior locais, com as ações conjuntas e com a socialização do conhecimento também ampliamos as possibilidades de compreensão e de intervenção social, quer seja em âmbito local, nacional ou internacional.

É neste sentido que se insere esta publicação e que a mesma ganha relevância e que se pretende dar uma contribuição. Tudo isto demonstra a

importância das ações coletivas, da organização em grupos de pesquisas, da articulação entre diferentes pesquisadores, do estabelecimento de intercâmbio entre instituições e países que, como enfatizamos, não só permitem ampliar as possibilidades de conhecimento e compreensão da realidade, como também de enfrentamento dos problemas sociais, que cada vez mais exigem ações coletivas.

A coletânea *História, Sociedade e Educação: o Ensino Superior e o Desenvolvimento Local* está organizada em três partes, reunindo treze artigos, produzidos por vinte e oito pesquisadores, sendo três da Venezuela, dois de Cuba, seis do México, nove da Argentina, seis do Brasil, um da Espanha e um da Alemanha. Todos trazem como objeto comum de investigação o Ensino Superior.

Da primeira parte denominada *Ensino Superior, História e Sociedade*, integram três artigos. O primeiro deles, que abre a coletânea, traz por título *As universidades européias no período pré-moderno (século XII -1800)*, de autoria de Peter Johann Mainka, mostra que as universidades são instituições genuinamente europeias, que nasceram na Europa da Alta Idade Média e, a partir daí, espalharam-se não só pela Europa como pelo mundo inteiro. O autor destaca ainda que, apesar do Estado ter aumentado enormemente a sua influência sobre as universidades no período pré-moderno delas, entre o século XII e o fim dos Tempos Modernos, por volta de 1800, não conseguiu acabar com a autonomia que as havia caracterizado, especialmente, na fase inicial das mesmas.

No artigo intitulado *Ensino Superior brasileiro na primeira metade do século XIX: uma leitura a partir dos documentos*, André Paulo Castanha analisa algumas medidas desencadeadas pelo Estado brasileiro para organizar o ensino superior na primeira metade do século XIX, especialmente relacionadas aos cursos de Direito e de Medicina. Destaca que, ainda que estabeleça o recorte temporal na primeira metade do século XIX, o estudo concentra-se entre 1827, data da institucionalização dos cursos de Direito e meados da década de 1850, período marcado por uma fase de estabilidade política, na qual aconteceram significativas reformas nas faculdades de Direito e Medicina.

Em *O papel idealizado para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em sua criação*, Paulino José Orso traz à tona o papel atribuído à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL – da Universidade de São Paulo – USP. De acordo com o autor, as pesquisas revelam

que ela havia sido pensada e idealizada para ser o elo integrador da universidade, na qual todos os estudantes que adentrassem à instituição deveria passar e permanecer durante dois anos para receberem a formação denominada “humanística”, leia-se os princípios liberais e só depois iriam para as áreas específicas do conhecimento para concluírem sua formação técnica e profissional. Isto revela que, mais do que uma proposta de educação, intentavam erigir um projeto de sociedade, ou então, por meio da educação pretendiam consolidar um determinado projeto de sociedade.

Da segunda parte, intitulada *Ensino superior, sociedade e desenvolvimento local*, integram sete artigos, que além de ocuparem-se do Ensino Superior, estão voltados para a questão do desenvolvimento local, ou então, da relação entre aquele e as sociedades locais. *Educación, innovación y nuevas tecnologías frente a la interpelación de la pluralidad y de la desigualdad socioeconómica en América Latina*, o primeiro artigo da série, de autoria de Pablo Christian Aparicio e María del Carmen Silva Menoni, aborda os processos de mudança pelas quais a educação superior foi passando, protagonizando fortes e positivas rupturas com relação aos modelos acadêmicos arcaicos, endógenos e hierárquicos, que vão ficando para trás, dando lugar a novas estruturas e itinerários educativos. De acordo com os autores, potencializada pelas novas tecnologias, a educação superior tem se constituído num elemento chave e determinante dos processos de desenvolvimento humano na América Latina, por um lado, fortemente marcado pela pluralidade cultural e, por outro, pelas desigualdades socioeconômicas decorrentes da distribuição diferenciada de oportunidades de formação em nível superior.

Na sequência, Claudia Alvarez e Sandra Milena Muñoz, escrevem sobre *El aprendizaje como contribución a otro desarrollo desde lo local. Una acercamiento a la experiencia del bachillerato popular*, em que procuram mostrar os vínculos entre o desenvolvimento local e a aprendizagem, a partir de uma construção econômica que compreenda o trabalho como eixo fundamental na transformação da sociedade, reconhecendo que ao longo da história existiram distintas economias e que muitas delas existem na atualidade e são transformadoras da realidade social, baseada em valores, princípios e relações que dão prioridade à reciprocidade, à solidariedade e aos contextos particulares em que se geram as necessidades e processos econômicos, sociais, culturais e políticos.

Anabella Zamora, Marisa Fournier, Ruth Muñoz e Ana Luz Abramovic,

em *La formación profesional en educación superior orientada al desarrollo local: formación, investigación e intervención en articulación con organizaciones sociales. La experiencia del laboratorio redes de la UNGS – Argentina*, revelam que a noção de desenvolvimento desde o local tem se instalado em distintos espaços acadêmicos, de gestão social e também estatal. Segundos as autoras, trata-se de uma nova maneira de conceber intervenção baseada na articulação de atores e recursos (materiais, culturais, simbólicos, etc) de um território determinado que permita dinamizar e capitalizar as forças locais gerando processo de desenvolvimento mais integrais e com alto potencial sinérgico. Esta teoria implica em revalorizar os recursos e as articulações que tem lugar no âmbito local, bem como, priorizar a capacidade de decisão dos atores sociais que residem num determinado espaço.

Dando continuidade, Osvaldo Nilo Balmaseda Neyra e Julio Castro Lamas, em *Contribución del Postgrado al desarrollo local: la experiencia cubana*, abordam a complexa relação entre pós-graduação e desenvolvimento local, que é complexa não apenas por questão conceitual, senão por apresentarem numerosas e diversas formas de existirem nos diferentes contextos. A pesar disso, apresentam uma importante discussão sobre as tendências da relação pós-graduação e desenvolvimento local, suas perspectivas à médio e longo prazo, assim como as principais experiências que estão se desenvolvendo em Cuba nos últimos anos.

Em outro artigo que trata da pós-graduação *La evaluación del Posgrado y su internacionalización. El caso de la Universidad de Occidente*, Marcela Rebeca Contreras Loera, Aída Alvarado Borrego, Ana Virginia del Carmen Maldonado Alcudia e José Luis Benítez Contreras, procuram identificar as mudanças ocorridas na pós-graduação na universidade pública de Sinaloa e verificar o grau de internacionalização da Universidad del Occidente (UdeO). De acordo com os estudos realizados até o momento, eles mostram que há uma escassa e débil instrumentação da evolução dos programas de pós-graduação; uma nula internacionalização dos mesmos, assim como limitações para internacionalização devido à pouca flexibilidade das normas institucionais.

Em *El cambio en las universidades públicas. Una aproximación a la realidad local en Sinaloa*, Marcela Rebeca Contreras Loera, Jorge Ernesto Quintero Félix e Aída Alvarado Borrego apresentam os resultados preliminares de um estudo exploratório realizado na UdeO, visando compreender a realidade, no qual tomam como objeto a percepção dos funcionários a respeito

dos processos de mudanças e gestão que estão ocorrendo nessa universidade nos últimos cinco anos.

E, finalizando esta segunda parte, trazemos um artigo denominado de *La municipalización de la educación universitaria en Venezuela: una alternativa para la emancipación y el desarrollo local*, elaborado por Isneira Huerta, Gertrudis Ziritt e Lisandro Alvarado, que faz uma análise sobre a municipalização da educação universitária venezuelana, desde uma perspectiva crítica e reflexiva, considerando o impacto que sua implementação gera sobre o desenvolvimento das comunidades locais. De acordo com os autores, os resultados preliminares apontam que a municipalização tem representado uma transformação profunda na educação universitária, tem promovido vias alternativas para a emancipação do homem e de seu entorno, além de potencializar o desenvolvimento local como efeito de um processo integral.

Da terceira parte desta coletânea, integram três artigos. O primeiro deles, de autoria de Marco Antonio Batista Carvalho e João Carlos da Silva, denominado *Universidad pública e compromiso social: em foco o Programa Pró-Egresso na Unioeste*, trata do caráter da universidade pública no limiar do seu primeiro milênio de existência, que, segundo seus autores, é permeada de ações outras que não somente o ensino, que alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão, tem articulado uma diversidade muito grande de ações especialmente no campo social. Neste artigo apresentam uma destas ações que evoca a participação da universidade no processo de reinserção do apenado do sistema prisional no convívio da sociedade que o encaminhou para o cárcere e depois discursa sobre a necessidade de adaptá-lo.

Na sequência, tomando como fonte de pesquisa a documentação oficial, Alexandre Felipe Fiúza e Claudio Afonso Peres tratam sobre *O caráter privatista do Ensino Superior brasileiro no regime militar: um estudo das reformas*. Em particular, ocupam-se do período da ditadura civil-militar (1964-1985), comparando relatórios e leis no que tange ao projeto do regime para esta modalidade de ensino e apontando as contradições desse processo.

Finalizando a terceira parte e também esta coletânea, Catalina Lucía Alberto, Claudia Carignano e Raúl Ercole, apresentam um *Estudio comparativo de eficiencia de la Educación Superior en Argentina*. Nele, utilizando-se e comparando-se resultados de dois métodos: um modelo paramétrico – DEA (Data Envelopment Analysis) – e outro de Apoio Multicritério das Decisões – TOPSIS (Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution) – os

autores procuram analisar e avaliar a eficiência das Universidades Públicas na Argentina.

Com estas contribuições, trazendo aspectos diversos, de pesquisadores de instituições e países de diferentes continentes, esperamos poder proporcionar condições para que os leitores possam compreender um pouco melhor tanto da história, quanto da sociedade, como da educação, da mesma forma que da história da universidade e do ensino superior, da pós-graduação e do desenvolvimento local; sobre a relação entre ensino superior e desenvolvimento local. Finalmente, esperamos que, conhecendo melhor a história, a sociedade e a educação, possam construir instrumento e elaborar estratégias que permitam intervir melhor e transformar mais eficientemente a realidade.

Propositadamente deixamos os artigos em português e espanhol para manter a originalidade das produções.

PARTE I
EN SIN O SUPERIOR, HISTÓRIA
E SOCIEDADE

AS UNIVERSIDADES EUROPEIAS NO PERÍODO PRÉ-MODERNO (SÉCULO XII-1800)

Peter Johann Mainka¹

Universidades como instituições do ensino superior encontram-se hoje em todos os continentes. Suas origens, porém, remontam ao mundo medieval da Europa, onde nasceram no século XII. Como afirma o historiador Peter Baumgart, a universidade pode ser considerada:

[...] uma instituição de ensino especificamente europeia da Alta Idade Média e dos Tempos Modernos [...], que não pode ser derivada de uma instituição de ensino de nenhuma outra civilização desenvolvida, nem do mundo greco-romano na sua manifestação antigo-bizantino, mundo que era fundamental para o “pensamento europeu” e do que ela assumiu partes importantes do seu currículo, nem das culturas islâmica ou judaica com as suas escolas de corã e do talmude, mesmo que a filosofia e medicina islâmicas sejam reconhecidas como transmissoras do pensamento antigo para a Europa cristã (BAUMGART, 1992, p. 71).

Existem diferentes teorias sobre as causas da gênese das universidades (MÜLLER, 1996, p. 9): 1) a “teoria tradicional”, segundo a qual há uma conexão estrutural entre as instituições educacionais do mundo árabe-oriental, do mundo bizantino, do mundo cristão-ocidental e as universidades dos séculos XII e XIII; 2) a “teoria intelectual”, segundo a qual era, exclusivamente, o interesse científico dos homens que os levou a estabelecer universidades como instituições de desdobrar o intelecto; e 3) a “teoria social”, segundo a qual as universidades são reflexos das novas constelações sociais de conviver e colaborar, que se manifestaram nas cidades daquela época. Uma combinação das teorias intelectual e social é a explicação mais provável da gênese das universidades. A nova cientificidade da Escolástica, por um lado, e as transformações sociais ocorridas no século XII, que se manifestaram em novas formas corporativas da sociedade como as corporações, as guildas ou as

¹ Docente da Universidade de Würzburg (Alemanha).

ordens religiosas, por outro lado, resultaram na fundação das primeiras universidades na Europa – instituições diferentes das academias e dos ginásios da Antiguidade, das escolas existentes no oriente e das instituições para formar médicos e juristas (MÜLLER, 1996, p. 9s.).

Nessas circunstâncias nasceram as primeiras universidades, as quais foram chamadas, geralmente, *studia generalia* (= estudos gerais) ou, a partir do século XVI, *academias*. A palavra ‘universidade’ remonta às *universitates magistrorum et scholarium* (= universidades dos mestres e dos alunos), isto é, às comunidades e associações corporativas de professores e estudantes, feitas a fim de defender os interesses coletivos de estudar (BAUMGART, 1993, p. 72). No decorrer dos tempos sempre foi destacada a autonomia das universidades, ou seja, dessas “*res publicae*” intelectuais, que haviam nascido pela união voluntária e autônoma de professores e alunos para se dedicarem às ciências. São as *universitates ex consuetudine*, isto é, universidades que provieram de uma associação autônoma ou de *magistri* e *scholares* como em Bolonha – modelo que favoreceu mais os estudantes, ou somente de professores como em Paris, modelo que favoreceu mais os professores e foi mais influente a partir do século XIII. Essas fundações voluntárias e autônomas, porém, já logo foram autorizados por uma ou outra das duas autoridades universais que existiam naquela época, isto é, o papa ou o imperador. Assim a universidade de Bolonha foi autorizado, em 1231, por uma bula papal (MÜLLER, 1996, p. 11s.).

De fato, no processo de nascimento das universidades, as ciências e uma nova cientificidade articularam, abertamente, os seus interesses para além dos poderes do Estado e da Igreja. Um cômico de Colônia, chamado Alexander de Roes, colocou, em 1285, a ciência (universidade de Paris) ao lado do papa e do imperador: São três poderes determinantes na vida humana: Estado – Igreja – universidade. Continuando, o cômico acentuava os três instintos básicos do homem: *amor dominandi* – *amor habendi* – *amor sciendi*, ou seja, o amor de dominar, o amor de possuir e o amor de saber/conhecer (BAUNGART, 1993, p. 78).

Desde o século XII, porém, era muito claro e óbvio que um estreito entrelaçamento existia entre os três ‘amores’ acima mencionados: poder, dinheiro e conhecimento, ou seja, Estado (e Igreja), sociedade (economia) e universidade eram, desde o início, inter-relacionados. Uma prova desse relacionamento fornecia o famoso filósofo e pioneiro da Escolástica, Pedro

Abelardo (1079-1142), quando confessou, na sua autobiografia: “História das minhas Calamidades” (provavelmente escrita por volta de 1130), que a sua dedicação à ciência havia sido motivada por *laus et pecunia*, isto é, pela aspiração à glória e de ganhar dinheiro, motivos profanos que o tinham levado a se ocupar com as ciências (BAUMGART, 1993, p. 78s.). Um outro filósofo, que viveu quase 500 anos mais tarde, o filósofo e político inglês Francis Bacon (1561-1626), confirmou a mesma relação estreita entre conhecimento e poder, ao formular “conhecimento humano e poder humano coincidem no mesmo” (BACON, p. 81), frase mais conhecida na forma de ‘conhecimento é poder’ (KROHN, 1987, 81-89).

Essa estreita relação entre poder e conhecimento foi característica já para a segunda geração das universidades, as assim chamadas *universitates ex privilegio*; são, por exemplo, as universidades de Salamanca (fundada em 1218) e de Nápoles (fundada em 1224) ou de Toulouse (fundada em 1229) – universidades as quais foram fundadas pela iniciativa de autoridades seculares, sejam reis, sejam príncipes, sejam magistrado de cidades (MÜLLER, 1996, p. 12). De fato, interesses políticos e econômicos participaram decisivamente do processo do nascimento das universidades. Desde a gênese das universidades nos séculos XII e XIII, os Estados eram interessados nessas instituições de ensino superior. E a influência do Estado sobre as universidades aumentou, notavelmente, no decorrer dos tempos até os nossos dias.

No ponto de vista da disseminação, o modelo da universidade europeia era um grande sucesso, como somente os números provam: Após os primórdios no século XII e XIII, com as fundações em Bolonha, Paris e Oxford, havia, por volta de 1300, já cerca de 20 universidades na Europa e, cem anos mais tarde (1400), cerca de 30 universidades. Ao todo, foram fundadas, entre 1200 e 1500, quase 80 universidades na Europa, cerca de 20 na Itália, na França e no Sacro Império Romano-Germânico, 8 na Espanha e em Portugal, 7 nas ilhas britânicas (Inglaterra 2, Escócia 4 e Irlanda 1), 3 na Europa Oriental (Cracóvia, Pecs, Buda) e 2 na Escandinávia (Copenhague e Upsala).

Entre 1500 e o fim dos Tempos Modernos, o número de universidades subiu a 143 *stricto senso* na Europa (até 1790). Além disso, as universidades foram implantadas, no mesmo período, também na América do Norte, na América Central e na América do Sul e começaram a conquistar todos os cantos do mundo. Hoje em dia, a instituição universitária está presente no mundo inteiro, sendo, depois da Igreja católica, a instituição europeia mais

antiga. Do ponto de vista do *marketing*, a universidade era um grande sucesso.

A história das universidades dura, no entanto, já mais que 800 anos e pode ser estruturada, segundo o historiador alemão Peter Moraw, em três grandes períodos. Focando o desenvolvimento das universidades no Império Romano-Germânico e na Europa Central, ele distinguiu os seguintes três períodos (MORAW, 1982, p. 7s.):

1) O período pré-moderno, isto é, dos primórdios das universidades até o início do século XIX, quando Wilhelm von Humboldt (1767-1835) fundou, em 1810, a Universidade de Berlim na Prússia, estabelecendo o modelo da “universidade clássica”;

2) o período da “universidade clássica”, influenciado, decisivamente, pela Universidade de Berlim, período que começou no início do século XIX e chegou ao seu fim na década de 60 do século XX;

3) o “período pós-clássico”, a partir da década de 60 do século XX, quando a universidade se tornou “uma grande fábrica burocratizada” do ensino superior.

Nesse percurso da instituição da universidade do século XII até os séculos XX e XXI houve uma continuidade surpreendente quanto às estruturas gerais. Por muito tempo, as universidades foram organizadas segundo as quatro faculdades da filosofia, da teologia, do direito e da medicina; por muito tempo, os reitores de universidades foram eleitos pelos professores e pelos alunos e, por muito tempo, os estudos foram estruturados em graduação e pós-graduação. O historiador alemão Peter Baumgart chega à seguinte conclusão:

De fato, as universidades alemãs (e *cum grano salis* européias) mantiveram, apesar de toda a mudança externa e interna, à qual elas (= as universidades) foram exposta no decorrer da história, as suas estruturas fundamentais como corporações privilegiadas e estruturadas segunda faculdades com o direito de administração autônoma e com a sua própria jurisdição, com o direito autônomo de examinar e doutorar até a passagem para o presente. Neste sentido, a instituição da universidade fornece até um exemplo especialmente significativo para a tese, defendida, sempre de novo na historiografia, de uma estabilidade contínua e permanente e de uma preservação persistente de determinadas formas mais antigas de vida européia até a passagem para o mundo moderno (BAUMGART, 1974, p. 23).

Somente a partir do último terço do século XX, quando a massificação alcançou as instituições do ensino superior, se realizaram mudanças fundamentais e paradigmáticas, rompendo com o passado tradicional das

universidades.

Voltamos às universidades do período pré-moderno, dedicando-nos à questão das relações entre as universidades e os Estados pré-modernos nascentes. Como as duas formas acima mencionadas da gênese das universidades mostram, as autoridades seculares participaram desse processo desde o início, seja autorizando, retrospectivamente, as associações realizadas pelos professores e alunos, seja iniciando as fundações de universidades. As universidades de Praga, fundada em 1348, e de Viena, fundada em 1365, as duas universidades mais velhas na Europa Central, deveram a sua fundação à iniciativa de dinastias, a saber, das dinastias dos Luxemburgos (HOENSCH, 2000) e dos Habsburgos (HEIMANN, 2006), colaborando estreitamente uma com a outra, por um lado, por outro, sendo concorrentes pelo poder e pela reputação.

Carlos IV (1316-1378), da dinastia dos Luxemburgos, naquele época rei da Boêmia (desde 1346), no mesmo ano eleito rei alemão em oposição ao rei Luís IV (1283-1347), chamado o Bávaro, e, finalmente, coroado imperador do Sacro Império Romano-Germânico, em 1355, havia escolhido a cidade de Praga como residência do seu governo. Praga, localizada às margens do rio Moldávia, tornou-se uma cidade destacada e um dos mais famosos centros do Humanismo da primeira fase no norte dos Alpes. Em 1348, Carlos IV fundou, com base num privilégio papal outorgado em 1347, a universidade de Praga, a primeira universidade na Europa Central (KLUETING, 2007). Carlos IV pretendeu valorizar o seu reino boêmio e, junto com o papado exilado na cidade francesa de Avinhão, enfraquecer a universidade de Paris, naquele momento aliada ao antipapa em Roma. Além desses interesses políticos, a cidade de Praga, localizada numa importante via comercial, que ligava o império aos territórios no Leste da Europa, esperava um aumento dos negócios com a fundação. A universidade de Praga foi estruturada, desde o início, nas quatro faculdades e se orientou nos modelos tanto de Bolonha como de Paris; por isso o cargo do reitor alternou entre um professor da faculdade das artes e um estudante do Direito (NÜLLER, 1996, p. 39s.). A universidade de Praga representa um modelo de transição, “toma uma posição característica entre os tempos. Ela é a última representante do tipo velho e a primeira de um tipo novo de universidade, a saber de uma fundação por um soberano territorial” (BOOCKMANN, 1999, p. 76). O interesse das autoridades seculares em fundar próprias universidades proveio da necessidade crescente de

funcionários formados e eruditos, da intenção de possibilitar aos seus súditos a formação no próprio território e também da mera ambição de dispor de uma própria universidade como símbolo da soberania e do poder em frente dos concorrentes vizinhos (NARDI, 1993, p. 100).

De fato, a concorrência política entre Carlos IV e o seu genro Rudolfo IV (1339-1365) deveria resultar na fundação da segunda universidade na Europa Central, a de Viena. Rudolfo IV, apelidado mais tarde o “Fundador” da dinastia dos Habsburgos. Imitando o modelo do seu sogro, providenciou a extensão da cidade de Viena, localizada às margens do rio do Danúbio. Assim Viena tornou-se o centro do governo dos Habsburgos. Rudolfo, promovendo Viena com privilégios econômicos, lançou, em 1359, a primeira pedra da reconstrução da igreja matriz de São Estevão e fundou, em 1365, a universidade de Viena (HEIMANN, 2006). Não foram, obviamente, motivos científicos ou a alta consideração das ciências que levaram Rudolfo à fundação, mas, sim, interesses políticos e econômicos, provindos da concorrência com os Luxemburgos nessa região da Europa. A fundação de uma universidade foi – e ainda é – um fator político e econômico de grande importância.

Os interesses dos soberanos em influenciar e controlar o ensino superior se manifestaram, significativamente, nas fundações de Praga e de Viena. Outras universidades nasceram naquele momento histórico nessa região da Europa sob as mesmas condições: a universidade de Cracóvia, fundada em 1364 pelo rei polonês Casimir III (1310-1370, rei desde 1333), chamado o Grande, e a universidade de Pécs, fundada em 1367 por Luís I (1326-1382, rei desde 1342), rei da Hungria e também chamado o Grande. Quanto às duas autoridades universais, concorrentes pelo poder e pelo prestígio desde o século XI, o imperador Carlos IV começou, ao lado do papa, a autorizar e privilegiar as novas fundações de universidades; ele reconheceu os *studia generalia* de Arezzo, fundada em 1215, de novo em 1355; de Siena, fundada em 1245, de novo em 1357; de Florença (1349), de Pavia (1361), de Lucca (1369) e de Orange (1365) (VERGER, 1993, p. 7078 e NARDI, 1993, p. 100).

As universidades atraíram muitas pessoas de fora, sejam professores, sejam alunos – pessoas que traziam dinheiro e aumentavam o comércio. Especialmente nos primórdios das universidades, quando havia uma mobilidade enorme dos professores e alunos, havia não somente uma mobilidade geográfica, mas também, aliás, uma determinada mobilidade social, pois estudos universitários poderiam abrir uma carreira profissional, que

mudaria também o *status* social de uma pessoa. John of Salisbury (1115-1180), aluno de Pedro Abelardo e um dos mais famosos teólogos do século XII, havia percebido, já em meados do século XII, que os estudos qualificariam uma pessoa não somente para uma carreira eclesiástica ou para profissões como médico ou jurista, mas, sim, também para diferentes cargos na corte ou no governo. As fronteiras entre leigos e eclesiásticos começaram a diminuir e até a desaparecer. A fundação das universidades não somente era o produto de processos de transformações sociais nos séculos XII, mas, sim, contribuiu também muito para transformar e mudar a realidade política e socioeconômica dos seguintes séculos (BAUMGARTT, 1993, p. 74-78).

Naquela época, as universidades foram instituições reconhecidas, geralmente, na Europa inteira. Os privilégios dos poderes universais, isto é, do papa e/ou do imperador, garantiram um reconhecimento universal dos estudos universitários, ou seja, do assim chamado "*studium generale*", assim como dos títulos concedidos pelas universidades. Os certificados acadêmicos das universidades eram válidos em qualquer lugar e davam aos mestres e doutores o direito de ensinar em qualquer outra universidade (concessão do "*ius ubique docendi*"). A mobilidade dos professores e alunos contribuiu muito para a disseminação da instituição das universidades e das ideias intelectuais (RIDDER-SYMOENS, 1993).

O Humanismo, por exemplo, nasceu na Itália Setentrional, numa região próspera e desenvolvida economicamente, caracterizada por uma multiplicidade de Cidades-Estados, cuja concorrência política, econômica e intelectual resultou no re-nascimento, na re-descoberta da literatura, arte e filosofia da Antiguidade, considerada como mundo exemplar e ideal. O Humanismo na Itália já começou no século XIV, quando o Coluccio Salutati (1331-1406), representante do Humanismo italiano, chegou a constatar o início de um novo tempo. Era um período das trevas, ele formulou, "até as luzes de Florença, Dante (1265-1321), Petrarca (morto em 1361) e Boccaccio (1313-1375) haviam resurgido e terminado as trevas." Esse movimento intelectual chegou somente com atraso considerável para a Europa Central, trazidos pelos professores e alunos que haviam estudado nas universidades do outro lado dos Alpes. O Humanismo, aliás, não substituiu, imediatamente, a Escolástica dominante nas universidades, mas influenciou, mais e mais, os currículos e conteúdos dos cursos universitários (BURKE, 1998 e SALZER, 2007).

A importância dos antigos poderes universais, quer dizer, do papa e do imperador, diminuiu bastante. A Igreja e o Sacro Império Romano-Germânico passaram por uma crise grave ou, pelo menos, por um processo fundamental de transformação. A necessidade de reformas foi maior na virada da Idade Média para os Tempos Modernos. No período de 1450 até 1550 houve, apesar de toda a continuidade que caracteriza os processos históricos, mudanças notáveis em quase todas as áreas da vida humana. Nasceram o Estado pré-moderno, a economia pré-capitalista com as sociedades comerciais, que atuaram num mundo já globalizado devido à expansão europeia para a África, América e outras regiões do mundo. O Humanismo renascentista resultou numa nova visão de homem e de mundo, aumentando o horizonte intelectual e aprofundando a razão crítica. A revolução causada pela invenção da tipografia por caracteres móveis aumentou a produção de livros e a discussão pública, contribuindo para a propagação de uma cultura escrita, incluindo a recepção do Direito romano.

Na área da religião se esboçaram mudanças fundamentais devido à insatisfação de grandes partes da população com a Igreja secularizada e, como a discussão contemporânea sobre as indulgências mostra, monetarizada. Finalmente, a invasão do rei francês Carlos VIII para a Itália, em 1494, abriu um período de lutas em várias regiões da Europa numa época em que a condução da guerra sofria uma mudança fundamental e quando o sistema dos Estados europeus começou a se formar – sistema do qual os Turcos, que haviam conquistado já em 1453 Constantinopla, fizeram parte, mesmo num sentido negativo, ou seja, como ameaça permanente para todo o Ocidente cristão (MAINKA (Org.), 2007).

Nesse mundo de transformação geral, não somente a unidade do Ocidente cristão foi quebrada pela Reforma Protestante, mas também a coesão política do Sacro Império Romano-Germânico diminuiu consideravelmente, devido às reformas constitucionais que aumentaram o poder político das corporações imperiais, isto é, dos Estados territoriais que compuseram o império e que tenderam para a autonomia e a independência (ANGERMEIER, 1984 e BURKHARDT, 2002, p. 135-199). Na Idade Média os Estados foram, em regra geral, associações de pessoas, ou seja, uma conglomeração de direitos e privilégios sobre pessoas na mão do governante que, além disso, tinha que dividir o seu domínio com as corporações, enquanto as fronteiras do território ainda não estavam definidas claramente. Nos Tempos Modernos, as fronteiras

AS UNIVERSIDADES EUROPEIAS NO PERÍODO PRÉ-MODERNO (SÉCULO XII-1800)

começaram a ser definidas, de maneira mais clara, e o rei ou príncipe começou a diminuir ou até eliminar a participação das corporações no governo, como aconteceu, por exemplo, nos reinos espanhóis sob o reino de Carlos I (1500-1558, rei de 1516-1556), mais conhecido como imperador Carlos V (SCHULIN, 1999, p. 23-78). O domínio não mais foi exercido sobre pessoas, mas, sim, sobre o território, com fronteiras sempre mais exatas (BURKHARDT, 2002, p. 162-177).

Esses impulsos territoriais e nacionais foram nutridos também pelo próprio Humanismo, que era, por um lado, um movimento europeu, cosmopolita e transnacional (Latim), por outro lado era um movimento nacional ou pelo menos patriota, promovendo as línguas nacionais e fortalecendo o amor para a própria terra. O Humanismo, portanto, abrange essas duas tendências, ou seja, representa um processo dialético no início da passagem para os Tempos Modernos.

Nesse período de transformação, a influência dos Estados sobre as universidades aumentou bastante. Essa tendência, que havia se manifestado já no fim da Idade Média e no início dos Tempos Modernos, aumentou ainda mais no decorrer dos próximos séculos, na mesma proporção em que o Estado aumentou o seu poder, estabelecendo monopólios quanto ao exercício de poder, à fazenda, à justiça e até à educação. As universidades foram mais e mais integradas aos Estados nacionais e territoriais e às respectivas sociedades, perdendo o seu caráter uniforme da Idade Média e tomando os seus caminhos próprios (MÜLLER, 1996, p. 45ss.).

Todos os Estados nascentes dentro do Império Romano-Germânico estiveram interessados em fundar universidades para a formação de funcionários. De fato, pode-se perceber uma onda de fundações de universidades a partir de 1450. Foram estabelecidas, nesse período, por exemplo, as universidades de Freiburg (em 1456), de Basileia (em 1460), de Ingolstadt (em 1472), de Trier (em 1473), de Mainz (em 1476), de Tuebingen (em 1477), de Wittenberg (em 1502) e de Frankfurt no rio Oder (em 1506). Todas essas fundações fazem parte da intensificação e da institucionalização do poder territorial, exercido pelo Estado pré-moderno nascente e todas essas fundações foram influenciadas, significativamente, pelo Humanismo, que, a partir de 1450, começou a chegar à Europa Central (VERGER, 1993 e MÜLLER, 1996, p. 48ss.). Nesse processo de fortalecimento dos Estados territoriais no Sacro Império Romano-Germânico e dos Estados nacionais na Europa, as

universidades se tornaram instituições dos seus territórios, servindo ao bem comum e ao bem público dos seus Estados e aumentando a reputação dos seus soberanos (HAMMERSTEIN, 1996).

A Reforma Protestante, iniciada por Martinho Lutero (1483-1546), quando afixou, no dia de 31 de outubro de 1517, as suas teses contra as indulgências na porta da igreja do castelo em Wittenberg, intensificou e acelerou esse processo de territorialização ou de regionalização das universidades. A rede europeia das universidades, caracterizada até esse momento pela mobilidade dos professores e alunos e pelo reconhecimento geral dos estudos universitários e dos títulos de mestre e doutor, se havia danificado: os Estados territoriais e nacionais haviam estabelecido as suas universidades e quiseram os habitantes dos seus territórios se formassem nelas. Somente quem havia se formado numa universidade da pátria pôde assumir cargos superiores na administração e na jurisdição. Essa regionalização do ensino superior foi ainda mais promovida pelo nascimento de igrejas ou de confissões diferentes, a saber, as Igrejas católica, luterana e calvinista. Nesse período de confessionalização, a categoria da religião se tornou importantíssima no ensino superior e no mercado de trabalho (BAUMGART, 1994 e KOCH, 2008, p. 85-96).

Ao soberano cabia definir a religião (*ius reformandi*) e ele definiu também a religião da sua universidade. Todos os professores e todos os alunos que pretenderam fazer o exame nessa, foram obrigados a aderir à mesma religião e provar isso por um juramento. Os professores, como funcionários públicos, eram submissos, principalmente, ao soberano, que os assalariava. As universidades perderam grande parte a sua antiga autonomia quanto à administração e à jurisdição e também o direito e privilégio de dar estatutos a si mesma. Foram os soberanos que começaram a nomear, em regra geral, os novos professores. Os soberanos – sejam reis, sejam príncipes, sejam magistrados de cidades – intervieram, frequentemente, também nos currículos dos cursos. Essas intervenções não foram o resultado de arbitrariedade ou abuso de poder, mas, sim, motivados, na maioria dos casos, pelo cuidado verdadeiro dos governantes, que se sentiram responsáveis diante de Deus também pela salvação dos seus súditos. A fiscalização e o controle das universidades pelo Estado aumentaram notavelmente (MÜLLER, 1996, p. 51-57 e KOCH, 2008, p. 85-96).

As novas exigências do Estado acabaram com a mobilidade e a

internacionalidade do ensino superior e a unidade europeia das universidades foi quebrada. Nos alicerces das universidades medievais e no fundamento do Humanismo nasceram, pelo menos, duas famílias, a católica e a protestante, dividida em diferentes ramos. A primeira universidade protestante foi a universidade de Marburg, fundada em 1527 por Felipe, o Generoso, Landgrave de Hessen (1504-1567, landgrave desde 1509). Sem recorrer a uma autorização do papa ou do imperador, ele mesmo tomou a iniciativa e autorizou, como soberano territorial, essa universidade, que, mesmo assim, recebeu, mais tarde (em 1541) também o privilégio imperial (BAUMGART, 1994, p. 153 e MÜLLER, 1996, p. 55). Dentre outras universidades protestantes que foram fundadas nessa época cabe citar a universidade de Königsberg, em 1544, onde mais tarde o famoso filósofo do Esclarecimento, Immanuel Kant (1724-1804) lecionou (KOCH, 2008, p. 128-134) e a universidade de Jena, em 1558, onde mais tarde o poeta clássico alemão Friedrich Schiller (1759-1805) iniciou a sua carreira acadêmica como professor de filosofia, em 1789 (KOCH, 2008, p. 102-105).

Uma mudança livre das universidades, seja de uma católica para uma luterana ou calvinista, seja de um país para outro, foi dificultada, às vezes até impossibilitada. Acreditava-se que somente um estudo na universidade da pátria garantiria a lealdade plena do futuro funcionário público ao Estado e à sua Igreja. De fato, a origem dos alunos se restringiu, mais e mais, ao redor da universidade (MÜLLER, 1996, p. 58ss.). As viagens dos alunos e dos cavalheiros (*peregrinatio academica* = peregrinação acadêmica), comuns na Idade Média e ainda nos séculos XVI e XVII, tanto para os alunos nobres quanto para os alunos burgueses, para a Itália, França ou os Países-Baixos começaram a desaparecer (RIDDER-SYMOENS: *Mobilität*, 1996, p. 346-350).

Sob essas condições gerais, não surpreende que, a partir dos séculos XVII e XVIII, foram estabelecidas leis que proibiram o estudo no Exterior. Os filhos da terra tinham que estudar nas escolas e nos ginásios ou nas universidades do próprio território. Isso garantia que o soberano tinha o melhor controle sobre os cursos, os seus currículos e os seus conteúdos. Além disso, o aluno era criado na confissão “verdadeira”, prescrita e autorizada pelo soberano e aceita pelos professores por um juramento. Acrescentou-se outro motivo, a saber, reflexões econômicas. Quando os alunos permaneciam dentro do Estado, eles também gastariam o seu dinheiro dentro do Estado, fortalecendo, assim, a economia interna e não os países estrangeiros. Segundo

a doutrina do mercantilismo, defendida nesse tempo, foi importante proibir a saída de matéria-prima, assim como a entrada de produtos estrangeiros. Quanto à política demográfica, o objetivo principal do Mercantilismo era aumentar a população no próprio Estado e dificultar a saída de recursos humanos. O rei prussiano Frederico II., o Grande (1712-1786, rei desde 1740), por exemplo, publicou, em meados do século XVIII, vários editais nos quais ele exortou todos os seus súditos que pretendiam dedicar-se aos estudos a irem às universidades da pátria, senão, o rei deixou claro, eles não poderiam esperar nenhuma promoção no reino da Prússia (MAINKA, 1995, p. 52s.). A proibição de estudos fora do país se enquadra nessa política e demonstra que as universidades fizeram parte integral do Estado e da sua política.

Devido às necessidades do Estado e, especialmente, da sua economia, os soberanos nos tempos do absolutismo foram levados a estabelecer novas cátedras nas universidades, dedicadas a questões práticas e econômicas. Por iniciativa de Frederico Guilherme I (1688-1740, rei desde 1713), rei da Prússia e pai do Frederico, o Grande, foram estabelecidas, em 1727, as primeiras cátedras pelas disciplinas de economia (*Kameralwissenschaften*)², nas universidades de Frankfurt no rio Oder e de Halle, onde havia fundado, em 1694, uma das universidades mais influentes no século XVIII. Em Halle havia também um hospital especial, fundado em 1708 e ajuntado à universidade, que se tornou o instituto modelar para a formação prática dos futuros médicos, imitado já logo em Berlim, Erlangen e Göttingen (SCHINDLING, 1994, p. 41 e MÜLLER, 1996, p. 61).

Na segunda metade do século XVII e no século XVIII, no século do Iluminismo, os Estados intensificaram e aumentaram a sua influência sobre as suas universidades, que se tornaram, ainda mais, instituições de formação para os futuros funcionários públicos, assim que a autonomia original era substituída pelo domínio do Estado, interessado no seu controle absoluto e no bem comum. As universidades eram fiscalizadas pelas repartições centrais dos Estados. Foram estabelecidos "Conselhos Secretos" (*Geheimer Rat*) ou "Conselhos Eclesiásticos" (*Geistlicher Rat*) ou "Consistórios Superiores", aos quais cabia essa responsabilidade, intervindo tanto nos currículos dos cursos quanto nas nomeações de professores. Às vezes foram estabelecidas comissões

² "*Kameralwissenschaft*" ou "*Kameralistik*" é um tipo de mercantilismo surgido na Alemanha na segunda metade do século XVII e no século XVIII. Seu objetivo principal era formar uma economia dirigida pelo Estado.

próprias para fiscalizar as universidades, às vezes essa tarefa foi confiada a um Curador Superior (*Oberkurator*). Cabia a eles confirmar a eleição de um reitor ou estabelecer os estatutos universitários. O Estado tornou-se responsável pela administração financeira e dos bens das universidades, que foram, nesse momento, incorporadas ao Estado (MÖLLER, 1986, p. 232-268 e RIDDER-SYMOENS: *Organisation*, 1996, p. 157-160).

Aliás, isso foi feito com o consentimento da filosofia iluminista, que considerava todos os direitos e privilégios acadêmicos especiais e instituições corporativas como obstáculos para a ideia da igualdade burguesa. A metáfora da máquina, aplicada tanto para o homem como para o Estado, não aceitava exceções. Nos fins do século XVIII, os Estados, desconfiando dos professores e das universidades, começaram a fiscalizar também os exames finais e introduziram exames do Estado (*Staatsexamen*) nos cursos do Direito e de Medicina, fiscalizados por colégios medicinais ou sanitários, a fim de impor normas estatais, excluir a compra de títulos acadêmicos e garantir exames sérios.

Nos territórios do império romano-germânico, especialmente naqueles que aderiram ao protestantismo, professores tinham que passar também por um exame do Estado.³ Ao mesmo tempo, o Estado começou a regulamentar também o ensino médio, introduzindo, por exemplo, na Prússia em 1788 e na Baviera em 1809, certificados de conclusão nos cursos secundários, os exames de maturidade (*Abitur*), dando direito de se matricular numa universidade (MAINKA, 1995, p. 516-598).

A universidade é uma instituição genuinamente europeia, nascida na Europa da Alta Idade Média, que se espalhava em todos os países europeus e daí para todos os continentes do mundo sempre mais concrescente e hoje de forma globalizada. As universidades foram um produto tanto dos homens quanto da sociedade: por um lado, o *amor sciendi* (amor de saber/conhecer) dentro de qualquer homem, contado, como mencionamos acima, pelo cônego Alexander de Roes, ao lado do amor de dominar e do amor de possuir, entre os três instintos básicos do homem. Por outro lado, decorreram dos pressupostos sociais e das políticas, assim como as necessidades e as pretensões da sociedade e do Estado. As universidades nasceram, portanto, num ponto

³ Quem quiser entrar como professor nas escolas alemãs tem que passar por um exame (*Staatsexamen*), regulamentado pelos Estados (*Bundesländer*), que possuem a soberania nas questões da educação e imprescindível para poder entrar como professor no serviço público.

de intersecção entre uma linha vertical e uma linha horizontal, mas nunca num vácuo, solto da ligação com a realidade histórica. As universidades estão, desde o início, entre os polos da plena autonomia e da plena dependência (do Estado), sem alcançar, perfeitamente, um estado extremo ou o outro. No período tratado, quer dizer, o período pré-clássico (entre os primórdios das universidades no século XII e o fim do século XVIII), a influência do Estado cresceu notavelmente sobre a organização e a administração, os estatutos e o governo da casa, sobre os recursos financeiros e humanos, sem poder, no entanto, acabar com a autonomia universitária, fundamentada mais nas cabeças dos professores e dos alunos do que nas estruturas da instituição da universidade. Ao mesmo tempo, a autonomia original das universidades diminuiu mais e mais, sem desaparecer, porém, totalmente. Essa conclusão geral é válida também para os períodos da universidade clássica e pós-clássica, mesmo que as necessidades políticas e econômicas tenham aumentado ainda mais a sua influência sobre as universidades e, em geral, sobre o ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMGERMEIER, Heinz. *Die Reichsreform 1410-1555*. Die Staatsproblematik in Deutschland zwischen Mittelalter und Gegenwart, München: Verlag C. H. Beck 1984.

BACON, Francis. *Neues Organon*. Lateinisch-Deutsch. Herausgegeben und mit einer Einleitung von Wolfgang Krohn, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990.

BAUMGART, Peter. Die Universität als europäische Bildungsinstitution, in: BÖHM, Winfried/Martin LINDAUER (Org.). *Europäischer Geist – Europäische Verantwortung*. 6. Würzburger Symposium der Universität Würzburg, Stuttgart/Düsseldorf/Berlin/Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag 1993. p. 71-89.

BAUMGART, Peter. Die deutschen Universitäten im Zeichen des Konfessionalismus. In: PATSCHOVSKY, Alexander/Horst RABE (Org.). *Die Universität in Alteuropa*, Konstanz: Universitätsverlag 1994. p. 147-168.

BOOCKMANN, Hartmut. *Wissen und Widerstand*. Geschichte der deutschen Universität, Berlin: Siedler, 1999.

BURKE, Peter. *Die europäische Renaissance*. Zentren und Peripherien, München: Verlag C. H. Beck, 1998 (original em inglês, 1998).

BURKHARDT, Johannes. *Das Reformationsjahrhundert*. Deutsche Geschichte

AS UNIVERSIDADES EUROPEIAS NO PERÍODO PRÉ-MODERNO (SÉCULO XII-1800)

zwischen Medienrevolution und Institutionenbildung 1517-1617, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2002.

CHARLE, Christopher; VERGER, Jacques. História das universidades. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

FUHRMANN, Manfred. *Bildung*. Europas kulturelle Identität, Stuttgart: Philipp Reclam jun. 2002.

HAMMERSTEIN, Notker. Die Hochschulträger. In: RÜEGG, Walter (Org.). *Geschichte der Universität in Europa*. Bd. II: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500-1800), München: Verlag C. H. Beck, 1996. p. 105-137.

HAMMERSTEIN, Notker. *Bildung und Wissenschaft vom 15. bis zum 17. Jahrhundert*, München: R. Oldenbourg Verlag, 2003 (= Enzyklopädie deutscher Geschichte. Vol. 64).

HEIMANN, Heinz-Dieter. *Die Habsburger*. Dynastie und Kaiserreich. 3. ed. München: Verlag C. H. Beck, 2006.

HERDE, Peter; SCHINDLING, Anton (Org.). *Universität Würzburg und Wissenschaft in der Neuzeit*. Beiträge zur Bildungsgeschichte. Gewidmet Peter Baumgart anlässlich seines 65. Geburtstages, Würzburg: Kommissionsverlag Ferdinand Schöningh 1998 (= Quellen und Forschungen zur Geschichte des Bistums und Hochstifts Würzburg. Vol. 53).

KOCH, Hans-Albrecht. *Die Universität*. Geschichte einer europäischen Institution, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2008.

KROHN, Wolfgang. *Francis Bacon*. München: Verlag C. H. Beck, 1987.

MAINKA, Peter: *Karl Abraham von Zedlitz und Leipe (1731-1793)*. Erin schlesischer Adliger in Diensten Friedrichs II. Und Friedrich Wilhelms II. Von Preußen (Quellen und Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte. Bd. 8). Berlin: Duncker & Humblot, 1995.

MAINKA, Peter Johann (Org.). *A caminho do mundo moderno*. Concepções clássicas da filosofia política no século XVI e o seu contexto histórico. Maringá: Editora da UEM, 2007.

MÖLLER, Horst. *Vernunft und Kritik*. Deutsche Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1987.

MORAW, Peter. Aspekte und Dimensionen älterer deutscher Universitätsgeschichte. In: IDEM/Volker PRESS (Org.). *Academia Gissensis*. Beiträge zur älteren Gießener Universitätsgeschichte. Marburg: Elwert, 1982.

MÜLLER, Rainer A. *Geschichte der Universität*. Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule. Hamburg: Nikol Verlagsvertretungen, 1996.

NARDI, Paolo. Die Hochschulträger. In: RÜEGG, Walter (Org.). *Geschichte der*

Universität ion Europa. Bd. 1: Mittelalter, München: Verlag C. H. Beck, 1993. p. 83-108.

RIDDER-SYMOENS, Hilde de. Mobilität. In: RÜEGG, Walter (Org.). *Geschichte der Universität ion Europa*. Bd. 1: Mittelalter, München: Verlag C. H. Beck, 1993. p. 255-275.

RIDDER-SYMOENS, Hilde de. Organisation und Ausstattung. In: RÜEGG, Walter (Org.). *Geschichte der Universität ion Europa*. Bd. 2: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500-1800), München: Verlag C. H. Beck, 1996. p. 139-179, 335-359.

RIDDER-SYMOENS, Hilde de. Mobilität. In: RÜEGG, Walter (Org.). *Geschichte der Universität ion Europa*. Bd. 2: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500-1800), München: Verlag C. H. Beck, 1996. p. 335-359.

SALZER, Georg. O humanismo na Europa Central (1450-1536/50). Um resumo. In: MAINKA, Peter Johann (Org.). *A caminho do mundo moderno. Concepções clássicas da filosofia política no século XVI e o seu contexto histórico*. Maringá: Editora da UEM, 2007. p. 75-105.

SCHINDLING, Anton. *Bildung und Wissenschaft in der Frühen Neuzeit 1650-1800*. München: R. Oldenbourg Verlag, 1994 (= Enzyklopädie deutscher Geschichte. Vol. 30).

SCHULIN, Ernst. *Kaiser Karl V. Geschichte eines übergroßen Wirkungsbereiches*. Stuttgart/Berlin/Köln: Verlag W. Kohlhammer, 1999.

VERGER, Jacques. Grundlagen. In: RÜEGG, Walter (Org.). *Geschichte der Universität in Europa*. Bd. 1: Mittelalter, München: Verlag C. H. Beck 1993. p. 49-80.

WEBER, Wolfgang E. J. Universitäten. In: MAURER, Michael (Org.). *Aufriss der Historischen Wissenschaften*. Vol. 6: Institutionen, Astuttgart: Philipp Reclam jun.

ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX: UMA LEITURA A PARTIR DOS DOCUMENTOS

André Paulo Castanha¹

É tempo de nos convenceremos que nenhuma reforma, por mais bem pensada e por melhor elaborada que seja, produzirá vantagens reais, em quanto não for habilitado o pessoal que a tem de executar; em quanto esse pessoal não puder empregar-se quase que exclusivamente nos misteres de sua profissão. (Luiz Pedreira do Coutto Ferraz 1854).

INTRODUÇÃO

O presente texto analisa algumas medidas desencadeadas pelo Estado para organizar o ensino superior na primeira metade do século XIX, especialmente relacionadas aos cursos de Direito e de Medicina. Apesar de estabelecer o recorte temporal como primeira metade do século XIX, o estudo concentra-se entre 1827, data da institucionalização dos cursos de Direito e meados da década de 1850, período marcado por uma fase de estabilidade política², na qual aconteceram reformas significativas nas faculdades de Direito e Medicina.

O estímulo para o estudo das condições de oferta do ensino superior no Império se deu em virtude, de que, grande parte dos historiadores da educação sustenta a tese, de que, este nível de ensino foi o alvo de todos os esforços do Estado para organizá-lo, visto que atendia aos interesses da elite dirigente do país. Xavier, Ribeiro e Noronha, chegam a afirmar que, “após o Ato Adicional de 1834, quando esse nível de ensino se definiu legalmente como da

¹ Professor do Colegiado de Pedagogia da Unioeste – Campus de Francisco Beltrão. Membro do Grupo de Pesquisa: História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDOPR. Historiador, mestre e doutor em Educação e atualmente desenvolve estágio de Pós-doutorado na área de Filosofia e História da Educação na Faculdade de Educação da Unicamp, sob a supervisão do Professor Dermeval Saviani. E-mail: andrecastanha@brturbo.com.br

² O período que vai da Independência do Brasil até o início da década de 1850, foi extremamente tenso. Grosso modo, o conflito entre Liberais e Conservadores levou a dissolução da Assembleia Geral Constituinte em 1823, a abdicação de D. Pedro I em 1831, o golpe da Maioridade em 1840, além de vários conflitos e revoltas locais e regionais. Uma certa estabilidade política reinou em meados da década de 1850, quando o gabinete da “Conciliação” assumiu o governo ao lado do Imperador.

competência do poder central, *não faltaram recursos para sofisticá-lo e expandi-lo em todo o território nacional*" (1994, p. 66. Grifos meus)³.

Para avaliar e/ou se contrapor a este posicionamento da historiografia educacional, optei por embasar o estudo na documentação do período.⁴ Como indica Fernando de Azevedo, "numerosos debates se travaram no parlamento sobre propostas e planos de reformas, e os decretos sancionados sobre o ensino superior ou os diversos tipos dessas escolas constituem uma copiosa documentação para o estudo desse capítulo da história da educação no país" (1996, p. 564-5). Nesse sentido, consultei a legislação sobre o ensino superior, os relatórios dos ministros da pasta dos Negócios do Império, órgão responsável pela educação superior, além de autores do século XIX.

OS PROBLEMAS INTERNOS DAS FACULDADES DE DIREITO E MEDICINA

Logo que D. João VI chegou ao Brasil, junto com toda a corte portuguesa, autorizou a criação de cadeiras de nível superior, organizadas de forma isolada e, geralmente com um só professor. Conforme indicou Luiz Antônio Cunha (1986), ainda em 1808 foram criadas as cadeiras de cirurgia na Bahia e de anatomia e cirurgia no Rio de Janeiro. Em 1810 foi fundada a Academia Militar, em 1816 a Academia Imperial de Belas-Artes, além de outras cadeiras no período pré-independência, tais como de agricultura, matemática, etc.

A criação do curso de Direito só aconteceu depois da independência. Os constituintes de 1823 se ocuparam em debater o tema a partir da apresentação do projeto, na sessão de 19 de agosto de 1823 pelos deputados membros da comissão de instrução pública. O artigo 1º do referido projeto indicava que haveria "duas Universidades, uma na Cidade de S. Paulo, e outra na de Olinda", já o artigo 4º estabelecia que seria criado "desde já um Curso Jurídico na Cidade de S. Paulo" regido "provisoriamente pelos Estatutos da Universidade

³ O Ato Adicional (uma Emenda Constitucional) foi aprovado em 12 de agosto de 1834 com o objetivo de amenizar os conflitos do período regencial, mediante a criação das Assembléias Legislativas provinciais. O §2º do artigo 10º autorizou as assembléias provinciais a legislar "sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral" (NOGUEIRA, 2001, p. 108).

⁴ Atualmente têm-se produzido muitos estudos sobre o ensino superior, porém raríssimos são os pesquisadores que se dedicam ao período imperial. Os estudos se concentram no período militar e nas reformas implantadas no ensino superior nas últimas duas décadas.

de Coimbra” (BRASIL. Assembleia, 2003, p. 614, Vol. II). Na sessão de 4 de novembro de 1823, o projeto entrou na última discussão e na sua aprovação final foi incluído, que haveria também um curso jurídico na cidade de Olinda, com início imediato, ou seja, antes da implantação das universidades. (BRASIL. Assembleia, 2003, p. 351-2, Vol. III). Infelizmente, dias depois, a Assembleia Geral Constituinte foi dissolvida por D. Pedro I e em março de 1824, nossa primeira Constituição foi outorgada. A criação de universidades foi prevista no artigo 179, § XXXIII. (NOGUEIRA, 2001, p. 106).

Com a dissolução da Assembleia Constituinte o projeto sobre universidades não se concretizou. Em 9 de janeiro de 1825, o Imperador autorizou a criação provisória de um curso jurídico na Corte. A justificativa do ato se deu nos seguintes termos: “Querendo que os habitantes deste vasto e rico Império, gozem, quanto antes de todos os benefícios prometidos na Constituição”, e almejando “conseguir para o futuro Magistrados hábeis e inteligentes” para suprir os cargos jurídicos no “estado de Independência Política, a que se elevou este Império”. Além disso, a medida visava diminuir as despesas das famílias, cujos filhos estudavam, geralmente na universidade de Coimbra. (BRASIL. Dec. de 1825, p. 4).⁵

O curso jurídico na Corte acabou não se efetivando na prática, pois no ano de 1826, a nova legislatura voltou a debater o tema e defender a criação dos cursos em São Paulo e Olinda. O deputado Bernardo Pereira de Vasconcelos se manifestou em discurso defendendo a cidade do Rio de Janeiro, como o local ideal para o assento do curso. Justificou sua posição argumentando que na cidade se poderia organizar com mais facilidade o curso. “Temos aqui livros, mestres, uma opinião pública muito mais bem formada que nas outras províncias, tipografias, bibliotecas, e muitas outras circunstâncias, que faltam nas províncias”, concluía ele (VASCONCELOS, 1999, p. 42).

No entanto, os interesses provinciais falaram mais altos e o Imperador teve que ceder às pressões e promulgar o decreto da Assembleia Geral, através da Lei de 11 de agosto de 1827, que criou “dois Cursos de ciências jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda” (BRASIL. Lei de

⁵ Segundo Sérgio Adorno: “os cursos jurídicos nasceram ditados muito mais pela preocupação de se constituir uma elite política coesa, disciplinada, devota às razões do Estado, que se pusesse à frente dos negócios públicos e pudesse, pouco a pouco, substituir a tradicional burocracia herdada da administração joanina, do que pela preocupação em formar juristas que produzissem a ideologia jurídico-política do Estado nacional emergente” (1988, p. 235-6).

1827, p. 5).⁶ Conforme indicava o artigo 10, os estatutos que regeriam os cursos seriam provisórios, até que a “Congregação dos Lentes” elaborasse novos estatutos e submetesse “à deliberação da Assembléia Geral”.⁷ Já o artigo 11 instituiu os cursos preparatórios, nas próprias instituições, para selecionar os ingressantes nos cursos (BRASIL. Lei de 1827, p. 6)⁸.

Em novembro de 1831 a congregação dos professores encaminhou ao governo a proposta dos novos estatutos e os mesmos foram postos em execução provisória, até a aprovação definitiva da assembléia Geral. Documento bastante extenso, organizado em 21 capítulos, normatizando entre outros os exames preparatórios, as matrículas, os exames anuais, a organização dos estudos, as solenidades de colação de grau, a polícia das aulas, os prêmios, calendário, concursos para professores, o papel da congregação, entre outros (BRASIL. Decreto de 1831). Ao versar sobre as matrículas, o artigo 2º do estatuto estabelecia o seguinte:

Só serão admitidos à primeira matrícula os estudantes, que se apresentarem com despacho do Diretor, o qual só o concederá, no primeiro ano, àqueles, que tiverem mostrado as certidões de idade, de todos os exames preparatórios, e conhecimento de haverem pago na Junta da Fazenda a quantia decretada no art. 6º deste capítulo; e nos outros anos aos que apresentarem certidão de aprovação do antecedente, e o conhecimento acima referido (BRASIL. Decreto de 1831, p. 189).⁹

Os novos estatutos criaram certa estabilidade momentânea nos cursos

⁵ Os cursos tinham a duração de cinco anos e estavam organizados em nove cadeiras da seguinte forma: “1º Ano. 1ª Cadeira. Direito natural, público, análise de Constituição do Império, direito das gentes, e diplomacia. 2º Ano. 1ª Cadeira. Continuação das matérias do ano anterior. 2ª Cadeira. Direito público eclesiástico. 3º Ano. 1ª Cadeira. Direito pátrio civil. 2ª Cadeira. Direito pátrio criminal com a teoria do processo criminal. 4º Ano. 1ª Cadeira. Continuação do direito pátrio civil. 2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo. 5º Ano. 1ª Cadeira Economia política. 2ª Cadeira. Teoria e prática do processo adaptado pelas leis do Império (BRASIL. Lei de 1827. p. 5).

⁷ Junto ao decreto que instituiu os cursos foi baixado o “Projeto de regulamento ou estatuto para o Curso Jurídico criado pelo Decreto de 9 de Janeiro de 1825, organizado pelo Conselheiro de Estado Visconde da Cachoeira, e mandado observar provisoriamente nos Cursos Jurídicos de S. Paulo e Olinda pelo art. 10 desta lei” (BRASIL. Lei de 1827. p. 7).

⁸ Para ingressar no curso de direito, conforme estabelecia o artigo 8º, era necessário preencher os seguintes critérios: quinze anos completos, ser aprovado em língua francesa, gramática latina, retórica, filosofia racional e moral e geometria. Os alunos pagavam a taxa de matrícula no valor de vinte e cinco mil e seiscentos reis, os quais seriam aplicados nas despesas do estabelecimento. Sobre os exames preparatórios, consultar (CUNHA, 1986, p. 124-130).

⁹ O novo estatuto manteve o curso com duração de cinco anos e as mesmas cadeiras. Para ingressar deveria ter quinze anos completos e comprovar habilitação em latim; francês; inglês; retórica e poética; lógica, metafísica e ética; aritmética e geometria; história e geografia. A taxa de matrícula em cada ano era de vinte e cinco mil e seiscentos reis.

de direito, porém, alguns anos depois passaram a ser alvo de críticas por parte dos ministros, principalmente na parte referente à disciplina interna.

O ano de 1832 marcou o processo de organização dos cursos de Medicina no império. Por uma Lei decretada pela Assembleia Geral e sancionada pelos Regentes em nome do Imperador, em 3 de outubro, “As Academias Médico-cirúrgicas do Rio de Janeiro, e da Bahia” passaram a ser “denominadas Escolas, ou Faculdades de Medicina” (BRASIL. Lei de 1832, p. 87). Com tal medida os cursos isolados ganharam o estatuto de Faculdades.¹⁰ Além de formar os médicos, o curso também passou a formar farmacêuticos e parteiras.¹¹ De acordo com o artigo 13, “Sem título conferido, ou aprovado pelas ditas Faculdades, ninguém poderá curar, ter botica, ou partejar, enquanto disposições particulares, que regulem o exercício da medicina, não providenciarem a este respeito” (BRASIL. Lei de 1832, p. 89). Assim, os médicos, cirurgiões, boticários e parteiras formados em instituições estrangeiras ou com conhecimentos práticos, que quisessem exercer legalmente a profissão deveriam requerer o exame junto às faculdades, pagando a quantia de cem mil reis.

Conforme o artigo 22, os ingressantes nas faculdades de medicina deveriam provar: “1º Ter pelo menos dezesseis anos completos; 2º Saber latim, qualquer das Línguas Francesa, ou Inglesa, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria”. A taxa de matrícula para cada ano era de vinte mil reis, “os quais, assim como as somas, que pagarem os Médicos, Cirurgiões, e boticários pela verificação dos títulos obtidos em Escolas estrangeiras, servirão para comprar livros para a Biblioteca da Escola” (BRASIL. Lei de 1832, p. 92).

¹⁰ Os cursos foram organizados em quatorze cadeiras distribuídas em seis anos de estudo, a saber: “1º Ano. Duas cadeiras: 1ª Física médica; 2ª Botânica médica, e princípios elementares de Zoologia. 2º Ano. Duas cadeiras: 1ª Química médica, e princípios elementares de Mineralogia; 2ª Anatomia geral, e descritiva. 3º Ano. Duas cadeiras: 1ª Anatomia geral e descritiva; 2ª Fisiologia. 4º Ano. Três cadeiras: 1ª Patologia externa; 2ª Patologia interna; 3ª Farmácia, matéria médica especialmente a brasileira, Terapêutica e arte de formular. 5º Ano. Duas cadeiras: 1ª Anatomia topográfica, Medicina operatória, e aparelhos; 2ª Partos, enfermidades de mulheres peçadas (grávidas), e paridas, e de meninos recém-nascidos. 6º Ano. Duas cadeiras: 1ª Higiene e História da Medicina; 2ª Medicina legal” (BRASIL. Lei de 1832, p. 90-1).

¹¹ Para o curso de Farmácia a duração era de três anos. “1º Ano. Duas cadeiras: 1ª Física médica; 2ª Botânica médica, e princípios elementares de Zoologia. 2º Ano. Duas cadeiras: 1ª Botânica médica, e princípios elementares de Zoologia 2ª Química médica, e princípios elementares de Mineralogia. 3º Ano. Duas cadeiras: 1ª Química médica, e princípios elementares de Mineralogia; 2ª Matéria médica, especialmente a brasileira, Farmácia e arte de formular. Durante os mesmos, ou outros três anos, deverão os que seguirem este curso, praticar na botica de um boticário aprovado: só depois desta prática, e do curso, obterão o título competente”. Conforme o artigo 19, para as parteiras haveria um curso particular oferecido pelo professor da cadeira de partos. (BRASIL. Lei de 1832, p. 91-2).

Esses dispositivos demonstram que os cursos superiores não eram totalmente gratuitos no século XIX.

Feitos alguns esclarecimentos sobre a organização formal das faculdades de Direito e Medicina, passo a tratar dos problemas internos das faculdades, a partir dos relatos dos ministros que ocuparam a pasta dos Negócios do Império.

No relatório apresentado aos deputados no início dos trabalhos legislativos de 1833, o ministro Nicolau Pereira de Campos Vergueiro informou que a primeira turma do curso de Direito havia concluído o curso no ano anterior, e “muitos dentre eles gozam de reputação, e alguns já tem entrado no serviço”. (Brasil, Rel. de 1833, p. 6). Segundo ele, ainda não haviam sido providas todos os professores nas faculdades, devido à “carência absoluta de candidatos”, por isso alguns professores acumulavam mais que uma cadeira. (idem. p. 7).¹² A questão da falta de professores no curso de Direito foi retomada pelo ministro Antônio Chichorro da Gama, no relatório de 1834. Para o ministro, “os pequenos ordenados, que percebem os Lentes de tais Estabelecimentos, não convidam a preferir este Emprego à Magistratura, que, além de mais lucrativa hoje, é de esperanças muito mais lisonjeiras” (Brasil, Rel. de 1834, p. 8)¹³. o curso de Medicina da Corte, não havia falta de professores, porém a escola enfrentava problemas. Quanto ao local de instalação,

em que se acha a desta cidade, não pode ser pior. Circunscrita ao acanhado recinto de duas salas, pequenas, escuras, e abafadas, em um recanto do Hospital da Santa Casa da Misericórdia, não está em relação com o número de alunos, que a frequentam, e constam do Mapa junto em n. – 5; nem com o das Aulas, e seu exercício (Idem. p. 9).

Em 1838, o então ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos, informou que “Os Cursos de Ciências Sociais e Jurídicas continuam a lutar com embaraços

¹² O ministro Vergueiro sugeriu a criação de uma nova cadeira para o curso de direito. Segundo ele, a cadeira de Direito Administrativo era necessária “não só para complemento daquele curso de estudos, como para habilitação dos aspirantes aos Empregos públicos, em muitos dos quais são indispensáveis aqueles conhecimentos” (Brasil, Rel. de 1833, p. 8-9).

¹³ Em 1835, o ministro Joaquim Vieira da Silva e Souza já apontava um excesso de formados nos cursos jurídicos. Segundo ele: “A experiência tem mostrado, Senhores, que a existência de dois Cursos daquelas Ciências dá um número de pessoas habilitadas muito superior ao que as necessidades do país exigem; o que se deixa bem conhecer pelo fato, já acontecido, de Bechareis Formados solicitarem Empregos, e bem pequenos, mui diversos de sua profissão, por falta de Lugares de Magistratura” (Brasil, Rel. de 1835, p. 9).

consideráveis". Continuava a falta de professores, e havia o problema da "falta de assiduidade nos que existem". O trabalho docente não era tão atraente quanto o de magistrado e de advogado, por isso era "raríssimos os mancebos talentosos, e aplicados, que aspiram aos Lugares Catedráticos." Somente com o "aumento dos salários dos professores, "de maneira que esses honorários tornem os referidos Lugares apetecíveis", se poderiam atrair bons professores. (Brasil, Rel. de 1838, p. 11). O ministro também chamou a atenção para a necessidade de reformar os estatutos dos cursos jurídicos, dando mais autoridade e atribuições à função do diretor, pois, a "autoridade deste Funcionário é, no estado presente, quase ou mesmo inteiramente nula" (Idem. p. 12).

Quanto aos cursos de Medicina, afirmou que era necessário fazer uma elevada despesa na "compra de instrumentos, e mais objetos indispensáveis para seus diversos Gabinetes, e de mobília para as suas salas, Biblioteca, e aulas", e principalmente na construção de edifícios adequados. E nesse intuito conclamou aos deputados: "O Governo espera que o habiliteis com os meios necessários para satisfazer a elas, e evitar que de outra maneira se frustrem em grande parte as diligências, e os sacrifícios feitos no intuito de promover a instrução, e de dar ao Brasil hábeis Facultativos" (Idem. p. 13-4). Ao tratar das condições da escola de Medicina da Bahia, o ministro Francisco de Paula de Almeida Albuquerque, asseverou que as necessidades eram ainda maiores, do que as da Corte;

Porque, além da falta quase absoluta dos objetos precisos para os seus diferentes gabinetes, não tem lugares preparados para Biblioteca, Secretaria, Doutoramentos, e Concursos; é até preciso que os Mestres, e os alunos de algumas Aulas passem para elas pelo meio de outras, perturbando assim as suas lições (Brasil, Rel. de 1839, p. 11).

Em 1844, o ministro José Carlos Pereira de Almeida Torres, mesmo admitindo que as circunstâncias financeiras do Império não permitissem muitos investimentos conclamou a atenção dos deputados para a situação da escola de Medicina da Bahia, a qual,

nenhuns instrumentos possuem para as lições de Física; e os poucos, que ali existem para as de Anatomia, e Operações, devidos à generosidade de alguns Lentos, acham-se com o uso quase inteiramente inutilizados; fazendo-se por tanto necessária para este objeto uma consignação pelo menos de Rs.

2.000\$000 (Brasil, Rel. de 1844, p. 7).

Outro problema grave apontado pelos ministros, principalmente nos cursos jurídicos, estava associado a falta de disciplina de professores e alunos. Segundo Joaquim Marcelino Brito, havia professores que não comparecia para ministrar aulas, “pretextando moléstia, que aliás o não impediu de se ocupar de outros negócios”. Dentre os professores dos preparatórios, havia aqueles que alegavam impedimentos “para irem às aulas”, e ensinavam em suas casas, chegando até “a anunciar nos periódicos que dão lições particulares das mesmas matérias, que são obrigados a professar pública, e gratuitamente”. (Brasil, Rel. de 1847, p. 6). Por isso, solicitava providências urgentes para “regular melhor a Polícia dos Cursos Jurídicos, conciliando justa, doce, e paternal severidade com os princípios do Governo Constitucional, que nos rege” (Idem. p. 7)¹⁴.

No ano de 1848, José Carlos Pereira de Almeida Torres voltou a ocupar a pasta do Império, já com o título de Visconde de Macaé. No seu relatório destacar a necessidade de medidas mais duras para combater a indisciplina de professores e alunos.¹⁵ Almeida Torres se reportou ao relatório do diretor do curso de Direito de Olinda, o qual descreveu as condições da escola: “As salas do Mosteiro de S. Bento (lugar que ocupa a Academia) de dia em dia ameaça maior ruína; e a dos Atos, não obstante estar toda sustentada por escoras causa susto o entrar nela” (Brasil, Rel. de 1848, p.19).

Já o ministro José da Costa Carvalho, informou aos deputados, em 1850, sobre as condições de funcionamento da escola de Medicina da Corte. Segundo ele, a escola continuava “a lutar com todas as dificuldades que opõe ao progresso do ensino a falta de um edifício com os cômodos indispensáveis”, pois,

¹⁴ Para Joaquim Marcelino Brito, os estatutos refletiam o momento em que foram elaborados e o corporativismo dos professores. Assim se expressou: “Ressentem-se aqueles Estatutos da época de inquietações e desordem, em que foram concebidos e sancionados, e não pouco devia ter concorrido a torná-los defeituosos o interesse dos Lentes, que os organizaram, atenta a dificuldade de fazer alguém imparcial justiça a si próprio. (Brasil, Rel. de 1847, p. 7). Os estatutos foram elaborados em 1831, ano da abdicação de D. Pedro I.

¹⁵ O ministro relatou um fato triste e doloroso que abalou a cidade de Olinda. Mencionou a morte de um estudante “em rixa com um seu condiscípulo, consequência dessas antigas e estúpidas dissensões entre provectoros e novatos. A prisão do delinquente, e as penas da Lei, talvez sirvam de emenda e correção, fazendo com que de d’ora avante se não repitam cenas tão tristes e impróprias de uma mocidade que se destina pela ciência que cultiva às altas funções da magistratura e da Política. (Brasil, Rel. de 1848, p.18). Os conflitos entre os alunos calouros e veteranos vem de longe.

o acanhado espaço que ela hoje ocupa, obrigou a remover para uma casa distante as Aulas práticas, e esta separação dificulta a frequência simultânea, especialmente da Aula de Anatomia, acarreta irregularidades ao serviço pela divisão dos Empregados, e torna impossível a substituição a tempo, nos casos de impedimento repentino.

Tal condição levou-o a enfatizar que tornava-se “cada vez mais necessária a construção de um novo edifício, cuja planta e orçamento vos foi já apresentado” (Brasil, Rel. de 1850, p. 17).

Depois de tanto insistir sobre a falta de rigor nos estatutos, para conter a indisciplina de professores e alunos, os deputados autorizaram através do Decreto n. 608, de 1851, o Ministério do Império a elaborar novos estatutos para as faculdades de Direito e Medicina e criar as cadeiras de direito administrativo e romano. E assim, novos estatutos foram organizados. Segundo o ministro Francisco Gonçalves Martins, os novos estatutos definiram,

e extremaram-se, com a devida precisão e clareza, as atribuições do Diretor, e da Congregação: dando aquele a indispensável autoridade para velar sobre a condução de todos os empregados, e os convenientes meios de ação para chamá-los a seus deveres, e tornar efetivas suas deliberações (Brasil, Rel. de 1853, p. 11)¹⁶.

Em 6 de setembro de 1853, o Gabinete denominado de “Conciliação” assumiu o governo. O então ministro da pasta do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, solicitou recursos junto aos deputados para adequar às faculdades de Direito e Medicina aos novos estatutos e, ao mesmo tempo autorização para fazer os ajustes necessários nos estatutos, antes de os por em execução. Os recursos e os ajustes foram autorizados em 19 de setembro de 1853 pelo decreto n. 714. Assim foram organizados novos estatutos para as faculdades de Direito e Medicina, pelo ministro Coutto Ferraz. O decreto n. 1.386, de 28 de abril de 1854, estabeleceu no seu artigo 1º: “Os atuais Cursos Jurídicos serão constituídos em Faculdades de Direito; designado-se cada uma pelo nome da Cidade¹⁷, em que tem, ou possa ter acento” (BRASIL.

¹⁶ A partir da autorização concedida pelo Decreto 608 de 1851, os novos estatutos foram elaborados e publicados pelos decretos n. 1.134 de 30 de março de 1853 para os cursos de Direito, e o decreto n. 1.169 de 7 de maio do mesmo ano para o de medicina. O estatuto do curso de Direito continha 290 artigos e o do curso de Medicina 98.

¹⁷ Pelo artigo 286 do decreto 1.134 de 30 de março de 1853, o governo foi autorizado a transferir o curso de Direito da cidade de Olinda para a cidade de Recife. A transferência aconteceu em novembro de 1854.

Decreto 1.386 de 1854, p. 169).¹⁸

O decreto n. 1.387, também de 28 de abril baixou o estatuto das faculdades de Medicina. Conforme previsto no artigo 1º: “As atuais Escolas ou Faculdades de Medicina continuarão a denominar-se – Faculdade de medicina – designando-se cada uma pelo nome da Cidade, em que tem acento” (BRASIL. Decreto 1.387 de 1854, p. 195)¹⁹.

Conforme indicou Coutto Ferraz, os novos estatutos foram reorganizados “depois de ouvir os lentes das Escolas de Medicina e dos Cursos jurídicos”. Neles estavam presentes muitas “das luminosas ideias de meu digno antecessor”. Todavia, o ministro entendeu “que convinha deixar muitas disposições para regulamentos e instruções especiais”, pois vários dispositivos presentes nos estatutos de 1853, não eram propriamente da organização, nem estatuíam “princípios importantes e essenciais à existência das Faculdades”. Segundo ele, as normas secundárias ou de caráter interno deveriam “ser propostas

¹⁸ O estatuto das Faculdades de Direito organizado por Coutto Ferraz continha 167 artigos, nos quais foram definidos os princípios das instituições, poderes do diretor, congregação, dos concursos, do plano de estudo, entre outros. O curso tinha a duração de cinco anos com a seguinte distribuição: “1º Ano. 1ª Cadeira: Direito natural, Direito Público Universal, e análise de Constituição do Império. 2ª Cadeira: Institutos de direito Romano. 2º Ano. 1ª Cadeira: Continuação das matérias da 1ª cadeira do 1º ano, Direito das Gentes e Diplomacia. 2ª Cadeira: Direito Eclesiástico. 3º Ano. 1ª Cadeira: Direito Civil Pátrio, com a análise e comparação do Direito Romano. 2ª Cadeira: Direito Criminal, incluído o militar. 4º Ano. 1ª Cadeira: Continuação das matérias da 1ª cadeira do 3º ano. 2ª Cadeira: Direito Marítimo, e Direito Comercial. 5º Ano. 1ª Cadeira: Hermenêutica Jurídica, Processo civil e criminal, incluído o militar, e a prática forense. 2ª Cadeira: Economia Política. 3ª Cadeira: Direito Administrativo. (BRASIL. Decreto 1.386 de 1854. p. 170). Para ingressar no curso era necessário ter idade mínima de 16 anos e ser aprovado nas seguintes matérias: latim, francês, inglês, filosofia racional e moral, aritmética e geometria, retórica e poética e história e geografia (Idem, p. 179). Cada cadeira era regida por um professor catedrático e, além destes havia seis professores substitutos para cobrir as ausências dos catedráticos.

¹⁹ O estatuto das Faculdades de Medicina organizado por Coutto Ferraz continha 204 artigos. O curso tinha a duração de seis anos com a seguinte distribuição: “1º Ano. 1ª Cadeira – Física em geral, e particularmente em suas aplicações à medicina. 2ª Cadeira – Química e Mineralogia. 3ª Cadeira – Anatomia descritiva (demonstrações anatômicas). 2º Ano. 1ª Cadeira – Botânica e Zoologia. 2ª Cadeira – Química orgânica. 3ª Cadeira – Fisiologia. 4ª Cadeira – Repetição da anatomia descritiva, sendo os alunos obrigados à disseções anatômicas. 3º Ano. 1ª Cadeira – Continuação de Fisiologia. 2ª Cadeira – Anatomia geral e patológica. 3ª Cadeira – patologia geral. 4ª Cadeira – Clínica externa. 4º Ano. 1ª Cadeira – Patologia externa. 2ª Cadeira – Patologia interna. 3ª Cadeira – Partos, moléstias de mulheres pejudadas e de recém-nascidos. 4ª Cadeira – Clínica externa. 5º Ano. 1ª Cadeira – Continuação de Patologia interna. 2ª Cadeira – Anatomia topográfica, medicina operatória e aparelhos. 3ª Cadeira – Matéria médica e terapêutica. 4ª Cadeira – Clínica interna. 6º Ano. 1ª Cadeira – Higiene e História da Medicina. 2ª Cadeira – Medicina legal. 3ª Cadeira – Farmácia (com frequência da oficina farmacêutica duas vezes por semana, com os alunos deste curso. 4ª Cadeira – Clínica interna. (BRASIL. Decreto 1.387 de 1854. p. 196). Na faculdade havia também o curso de Farmácia e Obstetria. Para ingressar no curso de Medicina era necessário ter idade mínima de 16 anos e ser aprovado nas seguintes matérias: latim, francês, inglês, história e geografia, filosofia racional e moral, aritmética, geometria, e álgebra até equações do 1º grau. (Idem, p. 212). As cadeiras eram regidas por professores catedráticos, mas havia ainda os professores substitutos, porém à medida que fossem se aposentando seriam substituídos pela categoria dos Opositores, criada pelo estatuto de 1854.

pelas respectivas congregações, que as indicarão, baseadas no conhecimento prático de sua necessidade e aplicação” (Brasil, Rel. de 1854, p. 66).

Uma das inovações proposta pelo estatuto dos cursos de Medicina foi a criação de diversos laboratórios em cada uma das instituições. Conforme indicava o artigo 9º seriam criados: “Um laboratório químico; Um horto botânico; Um gabinete de física; Um de história natural; Um de anatomia; Um de matéria médica; Um arsenal cirúrgico; Uma oficina farmacêutica” (BRASIL. Decreto 1.387 de 1854. p. 198-9). Cada um dos laboratórios ficaria sob a responsabilidade dos professores que ensinassem as matérias a ele relacionadas.

Essa nova realidade dos cursos de Medicina levou o ministro Coutto Ferraz a fazer o seguinte apelo aos deputados:

Torna-se cada dia mais urgente a fundação de um edifício para a Faculdade de Medicina da Corte, e se desde alguns anos é esta necessidade geralmente sentida, sobe ela hoje de ponto com a reforma. Pelos novos estatutos criam-se gabinetes e anfiteatros indispensáveis para o ensino de diversas matérias, e este melhoramento, de que tão essencialmente depende o progresso da Faculdade, é impossível em quanto não se findar um edifício apropriado. Acresce que nem casa para alugar tem sido encontrada em lugar próximo dos hospitais, de modo que a Faculdade trabalha atualmente em um velho edifício, que ameaça ruína, e onde nem ao menos há espaço para se montar convenientemente o laboratório químico, e o gabinete de física. Este estado não pode por mais tempo continuar, sob pena de nulificar todos os benefícios que se devem esperar da reforma (Brasil, Rel. de 1854, p. 68).

Conforme entendimento do ministro Coutto Ferraz cabia as congregações a elaboração de instruções especiais para complementar os estatutos, principalmente no tocante as questões internas das instituições. Nesse sentido, foi expedido através do decreto n. 1.568 de 24 de fevereiro de 1855, o regimento complementar das faculdades de Direito, contendo 262 artigos.²⁰ Em 14 de maio de 1856, através do decreto n. 1.761 foi posto em execução o regimento complementar das faculdades de Medicina, contendo nada menos de 353 artigos.

Coutto Ferraz justificou todo esse aparato regimental da seguinte forma:

²⁰ Luiz Antônio Cunha dedicou algumas páginas de sua obra para analisar o poder e burocracia escolar nas Faculdades de Direito no Império com base no decreto indicado (1986, p. 119-124).

Cada fase da Sociedade exige novas elaborações, cada época pede novas reformas. Todos os dias se observa que medidas que aliás tem já produzido resultados benéficos em países muito adiantados, podem, muitas vezes, ser apenas iniciadas com muita parcimônia e reserva em outros, já por causa de hábitos inveterados, já pelo grão de ilustração, e por muitas circunstâncias especiais (Brasil, Rel. de 1856, p. 49).

O fato concreto é que o conjunto de reformas instituídas entre 1853 e 1857 surtiu efeitos positivos internamente nas instituições e conquistaram o apoio dos parlamentares para garantir a viabilização de algum recurso para a realização das adequações necessárias nas faculdades. Segundo informou o ministro Coutto Ferraz, todas “as cadeiras das quatro Faculdades do Império” estavam providas de professores. Em todas elas “marcham os estudos com a conveniente regularidade. Os Lentes continuam a servir com assiduidade e diligência, e até o presente não se tem ainda encontrado, na execução dos Estatutos, embaraços radicais que devam ser removidos” (Brasil, Rel. de 1856, p. 50). Estimulados com as medidas, os professores passaram a escrever livros e compêndios, dos quais, vários foram impressos pelo governo para uso nas aulas.

Antes de deixar o governo, em maio de 1857, Coutto Ferraz destacou que as reformas “que o governo se propôs e vai levando a efeito nos estabelecimentos de instrução, desde o ensino primário nas escolas até o superior nas faculdades, continua a produzir resultados satisfatórios”. Havia ordem no ensino, “assiduidade e zelo dos professores, justa severidade nos exames; e encontra-se em última análise maior aproveitamento nos alunos. (Brasil, Rel. de 1857, p. 53-4).

Segundo o ministro, o problema da faculdade de Medicina da Corte, havia sido solucionado temporariamente, pois a “antiga casa do recolhimento da Misericórdia, para onde mandei transferir e foi efetivamente mudada a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro” tinha sido reformada. O “novo edifício satisfará nestes próximos anos às necessidades do ensino (Idem. p. 55-6)²¹.

Aqui estão relatadas e/ou analisadas algumas das condições enfrentadas

²¹ Os avanços apontados por Coutto Ferraz não foram muito duradouros, segundo indicação de José Liberato Barroso em 1867. Ao analisar o ensino superior fez a seguinte afirmação: “A instrução superior no Império não deve ser objeto do abandono, que tem sofrido até hoje, e muito menos deve servir de pretexto às mesquinhas paixões políticas, que envolvem o país na mais triste e mais prejudicial de todas as lutas” (BARROSO, 2005, p. 146).

pelas instituições de ensino superior no Império, na primeira metade do século XIX, especialmente nas faculdades de Direito e Medicina. As condições de funcionamento do ensino superior eram excessivamente precárias, muito aquém da indicada por parte da historiografia educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de ter refletido sobre alguns aspectos que interferiram na organização da instrução pública superior na primeira metade do século XIX, sinto a necessidade de retomar alguns pontos para discutir com a historiografia educacional.

O primeiro deles é o baixíssimo interesse dos pesquisadores pela história da educação superior no Império. Muitas das obras de fácil acesso, que analisam o período, são frutos de estudos superficiais sem a devida contextualização, passando a impressão de que, para o ensino superior não faltaram recursos, principalmente a partir da aprovação do Ato Adicional de 1834.

Contrapondo-se a esta interpretação, o presente estudo, ainda que de caráter preliminar, porém, ancorado na documentação do período, revelou que o ensino superior enfrentava sérios problemas de organização, disciplina, falta de professores e principalmente de infra-estrutura física para o funcionamento regular das aulas.

O fato de a responsabilidade sobre a manutenção do ensino superior ter sido atribuída ao governo central pelo Ato Adicional, não significou que os investimentos necessários para a sua expansão e qualificação foram garantidos. Não bastaram os constantes apelos aos deputados solicitando dotações orçamentárias, por parte dos ministros. A decisão final pelo orçamento cabia aos deputados, e aí pesava mais os interesses provinciais do que os nacionais. E, assim os recursos para a instrução acabavam sendo limitados, principalmente nos períodos de instabilidade política.

Não há dúvidas de que o ensino superior atendia prioritariamente os filhos da “boa sociedade”, até porque essa é uma das características das sociedades de classes. Os privilegiados economicamente, quase sempre têm acesso aos mais elevados aspectos da cultura disponível em determinado contexto. No entanto, tal constatação não nos permite afirmar, que o ensino superior no Império recebeu todas as regalias do Estado para sua organização.

Daí a necessidade de retomarmos as pesquisas, privilegiando os documentos de época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. 6 ed. Brasília/Rio de Janeiro: UnB/UFRJ, 1996.

BARROSO, José Liberato. *A Instrução Pública no Brasil*. Pelotas-RS: Seiva, 2005.

BRASIL. Assembléia Geral, Constituinte e Legislativa (1823). *Diário da Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil – 1823*. Vol. II e III. Brasília: Senado Federal, 2003. (Ed. Fax-similar. Edições do Senado v. 6).

BRASIL. Decreto de 9 de janeiro de 1825. *Cria provisoriamente um Curso Jurídico nesta Corte*. Coleção de Decretos, Cartas Imperiais e Alvarás do Império do Brasil de 1825. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional 1885.

_____. Decreto de 7 de novembro de 1831. *Aprova provisoriamente os novos estatutos para os Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império*. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1831 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1875, p. 185-212.

_____. Decreto n. 608 de 16 de agosto de 1851. *Autoriza o Governo para dar novos Estatutos aos Cursos jurídicos e às Escolas de Medicina; assim como criar mais duas Cadeiras, uma de Direito Administrativo, e outra de Direito Romano*. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1851 – Tomo XII Parte I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1851

_____. Decreto n. 714 de 19 de setembro de 1853. *Autoriza o Governo a realizar o aumento de despesas que for necessária para a execução provisória dos novos Estatutos das Faculdades de Direito e de Medicina, publicados com os Decretos n. 1.134 e 1.169 de 30 de Março e 7 de Maio deste ano*. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1853 – Tomo XIV. Parte I. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1853

_____. Decreto n. 1.134 de 30 de março de 1853. *Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos do Império*. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1853 – Tomo XIV. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1853, p. 92-148.

_____. Decreto n. 1.169 de 7 de maio de 1853. *Dá novos Estatutos às Escolas de Medicina*. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1853 – Tomo XIV. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1853, p. 214-242.

_____. Decreto n. 1.386 de 28 de abril de 1854. *Dá novos Estatutos aos Cursos*

Jurídicos. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1854 – Tomo XVII. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1854, p. 169-194.

_____. Decreto n. 1.387 de 28 de abril de 1854. *Dá novos Estatutos às Escolas de Medicina*. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1854 – Tomo XVII. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1854, p. 195-229.

_____. Decreto n. 1.568 de 24 de fevereiro de 1855. *Aprova o Regulamento complementar dos Estatutos das Faculdades de Direito do Império, para a execução do § 3º do Art. 21 do Decreto n. 1.386 de 28 de abril de 1854*. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1855 – Tomo XVIII. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1856, p. 166-207.

_____. Decreto n. 1.764 de 14 de maio de 1855. *Aprova o Regulamento complementar dos Estatutos das Faculdades de Medicina, a que se refere o Art. 29 do Decreto n. 1.387 de 28 de abril de 1854*. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1856 – Tomo XIX. Parte II. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1857, p. 207-255.

BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. *Cria dois Cursos de ciências jurídica e sociais, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda*. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 5-7.

_____. Lei de 3 de outubro de 1832. *Dá nova organização às atuais Academias Médico-cirúrgicas das cidades do Rio de Janeiro, e Bahia*. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1832 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1874, p. 87-95.

BRASIL. *Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Nicolau Pereira de Campos Vergueiro*. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa em 1833. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1833.

_____. *Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Antonio Pinto Chichorro da Gama*. Apresentado a Assembléia Geral Legislativa, em maio de 1834. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1834.

_____. *Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos*. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa, em maio de 1838. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1838.

_____. *Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Francisco de Paula de Almeida e Albuquerque*. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa, em maio de 1839. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1839.

_____. *Relatório do Ministro dos Negócios do Império, José Carlos Pereira de Almeida Torres*. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa, em maio de 1844. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1844.

_____. *Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Joaquim Marcelino Brito*. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa, em maio de 1847. Rio de Janeiro:

Tipografia Nacional, 1847.

_____. *Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Visconde de Macaé (José Carlos Pereira de Almeida Torres)*. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa, em maio de 1848. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1848.

_____. *Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Visconde de Monte Alegre (José da Costa Carvalho)*. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa, em 14 de maio de 1850. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1850.

_____. *Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Francisco Gonçalves Martins*. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa, em 14 de maio de 1853. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1851.

_____. *Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz*. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa, em 14 de maio de 1854. Rio de Janeiro: Tip. Do Diário, de A. & L Navarro, 1854.

_____. *Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz*. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa, em 15 de maio de 1856. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1856.

_____. *Relatório do Ministro dos Negócios do Império, Luiz Pedreira do Coutto Ferraz*. Apresentado à Assembléia Geral Legislativa, em 3 de maio de 1857. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de Laemmert, 1857.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

NOGUEIRA, Octaciano. *Constituições brasileiras: 1824*. Brasília: Senado Federal e MCT, 2001.

VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. *Bernardo Pereira de Vasconcelos*. Organ. e introd. de José Murilo de Carvalho. São Paulo: Ed 34, 1999.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

O PAPEL IDEALIZADO PARA A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO EM SUA CRIAÇÃO

Paulino José Orso¹

Uma das observações feitas por Karl Marx nas Teses sobre Feuerbach foi de que ao longo da História a Filosofia tem se prestado mais à interpretação da sociedade de diferentes maneiras do que para transformá-la. Entretanto, diga-se de passagem, que quando se fala em transformação, nem sempre significa que ela está voltada para a superação das condições sociais existentes, para a superação da sociedade de classes. Muitas vezes ela tem sido pensada exatamente no sentido contrário, no sentido de conservação do *status quo*. Este, por exemplo, foi o papel atribuído à Filosofia na FFCL da USP – construir e consolidar um projeto burguês de educação e sociedade no Brasil. Neste artigo pretendemos explicitar o papel atribuído à FFCL inerente ao projeto de criação da Universidade brasileira, a Universidade de São Paulo, pensada e organizada para servir de modelo às demais universidades a serem criadas a partir daí.

Para compreender o papel exercido pela FFCL da USP na criação da Universidade Brasileira é preciso ter presente as circunstâncias em que foi criada. Por isso, faremos um recuo para recuperarmos a história progressa.

Apesar da Universidade Brasileira ter sido criada somente no segundo quartel do século XX, ou seja, 351 anos após a primeira tentativa feita pelo jesuíta Marçal Beliarde, os primeiros projetos propondo sua criação remontam ao século XVI. Isto, porém, não foi uma decorrência da falta de apresentação de projetos com esta finalidade. Somente durante o Império foram apresentados mais de 40, ou mais especificamente, 42 projetos com esta finalidade. Mas não foram apenas estes. Outros já haviam sido apresentados durante o período colonial e ainda outros seriam apresentados após a

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP –, docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste e Líder do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR. (paulinorso@uol.com.br)

Proclamação da República. No entanto, as disputas entre católicos, positivistas, liberais e cientificistas pelo controle da instituição a ser criada impedia que ela se efetivasse. No entanto, apesar do interesse dos liberais na criação da universidade, foram eles os maiores responsáveis pelo atraso na sua criação. O impedimento ocorreu até o momento em que o liberalismo mudou sua concepção em relação ao papel do Estado na educação e na sociedade², bem como até o momento em que se certificaram de que haviam sido criadas as condições adequadas para que eles garantissem o controle dessa instituição.

Ao invés do ensino “desinteressado”, o Ensino Superior e a Universidade, historicamente têm sido utilizado como um importante meio de formação de quadros para a gestão dos interesses das classes dominantes. Contudo, o enrigecimento na defesa dos princípios liberais do momento, acabou provocando a carência de pessoal com formação ideológica e burocrática para conduzir os destinos do país de acordo com seus interesses.

Porém, aquilo que provocou um processo de desenvolvimento também conduziu à sua crise, ou seja, a luta contra as barreiras mercantis e alfandegárias e a defesa do *laissez-faire*, se por um lado, provocou um grande desenvolvimento comercial e industrial, acabou provocando uma crise de superprodução, a crise do final dos anos 20 e início da década de 30 do século XX. Com isso, “mesmo contra sua vontade”, inverteram sua posição e passaram à defesa da intervenção estatal como meio de salvar o liberalismo e o capitalismo que se encontravam ameaçados.

Todavia, junto com a crise econômica, sobreveio a crise social e política. Vide as disputas para a presidência da república que questionavam a chamada “política do café com leite” (1921); a Semana da Arte Moderna, que reagia à importação de modelos (1922); o Levante do Forte de Copacabana, que tentava realizar uma revolução política e social (1922); o primeiro Levante dos Tenentes, movimento de reação às oligarquias e de luta pela renovação política, que se inicia em 1922 e concretiza-se em 1930; a fundação do Partido Comunista Brasileiro (1922); o segundo Levante dos Tenentes, que foi um desdobramento do primeiro levante (1924); o início da Coluna Prestes (1924);

² Desde a fisiocracia, passando pelos economistas clássicos e atingindo o limiar do século XX, os liberais defendiam e continuam defendendo o *laissez-faire*, isto é, que o Estado intervenha o mínimo possível na sociedade, o suficiente para garantir o império da lei. Isto os impedia de admitir a criação da universidade partindo de projetos oficiais, vistos por eles como centralizadores. Assim, ela somente é criada quando o estado deixa de ser “liberal”, isto é, quando ao invés de defender o *laissez-faire*, passa a defesa do intervencionismo, ou se quiser, do Keynesianismo.

o estado de sítio decretado durante o governo de Arthur Bernardes (1922-1926); a Revolução de 1923 no Rio Grande do Sul, em função das disputas políticas; a cisão das oligarquias e o surgimento do Partido Democrático (SP), do Partido Liberal (RS); a formação da Aliança Liberal, que rompia com a “política do café com leite” (1929); enfim, a crise econômica de 1929. Além destes movimentos, se observarmos temporariamente um pouco antes, dentre outros, veremos também a Confederação do Equador, em Pernambuco (1824); a Revolta dos Cabanos, no Pará (1835-1836); a Revolta dos Farrapos, no Rio Grande do Sul (1835-1845); a Balaiada, no Maranhão (1830-1841); a Sabinada, na Bahia (1837-1838) e várias outras revoltas em Pernambuco e a Guerra do Contestado, no Centro-Oeste de Santa Catarina (1913-1916).

Se não bastassem estes fatos, outros dois importantes vieram agravar ainda mais a situação e fazer com que a classe dominante, mais especificamente, a oligarquia cafeeira paulista, despertasse e percebesse que lhe faltavam quadros preparados para gerir o aparato burocrático, ideológico e repressivo por excelência, de acordo com seus interesses. Em 1930 a oligarquia cafeeira paulista perdeu o controle político do Estado brasileiro e, em 1932, também é derrotada na “Revolução” Constitucionalista, quando intentava dar um golpe e recuperar o poder político.

Com as mudanças no liberalismo, com a Proclamação da República, com as mudanças que foram ocorrendo nas relações sociais, políticas e econômicas, diante da imensidão do país, diante dos inúmeros conflitos que haviam ocorrido e que poderiam colocar em risco a integração e a unidade do país ou derivar para o comunismo, que amedrontava os liberais e as elites, tendo presente o exemplo da França, como lembra Armando de Salles Oliveira, o interventor paulista – nomeado por Getúlio Vargas – que criou a Universidade de São Paulo (USP), os liberais não ficaram de braços cruzados.

A defesa do ‘ideário liberal’ foi o meio encontrado a fim de ‘funcionalizar’ o ‘desajuste’ entre as forças sociais emergentes e harmonizar os antagonismos com os ideais de paz social, harmonia entre as classes, luta contra o ‘atraso social’ e econômico e generalização do bem-estar³.

Para a defesa do ideário liberal, a elite paulistana lançou mão da criação da USP. Pois, como alertava Rui Barbosa, ‘se quereis (...) cimentar a ordem

³ CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978, p. 11.

necessária das sociedades em bases estáveis, é na escola que deveis lançar. (...)’⁴. E seguindo este espírito, já na década de 20, do ponto de vista universitário, levanta-se uma voz

de certa forma isolada que leva adiante essa consciência da universidade como algo absolutamente necessário para realizar os ideais da nacionalidade (...) e essa voz é a de Júlio de Mesquita Filho. Ele publica, em 1925, um livro que se chama *A Crise Nacional* em que uma das idéias fundamentais é a de que o Brasil precisa de universidade, de uma verdadeira revolução espiritual para que possa alcançar os seus destinos⁵.

Júlio de Mesquita Filho e seu cunhado Armando de Salles Oliveira tinham muita clareza dos motivos que os levava à criação da universidade. Depois do desfecho da Revolução de 32 e de São Paulo aparecer diante da Federação como um Estado vencido, diz Salles Oliveira, era mister apagar nos paulistas as mágoas que levaram alguns a rumos em que o desespero falava mais forte do que a razão e impunha-se um esforço ingente a fim de reconquistar para o Estado o seu lugar na história⁶. Nas palavras de Maria Helena Capelato e Maria Lígia Prado, tratava-se de “restaurar-se na plenitude, o prestígio de São Paulo na política brasileira”⁷.

De acordo com Mesquita Filho, citado por Beatriz A. Fétizon,

‘(...) o problema brasileiro era (...) de cultura (...)’. Atribuída ‘à série infinita de erros praticados dentro das fronteiras de nosso estado pela ditadura à mentalidade primária de seus prepostos, não pareceria menos evidente que só *uma reforma radical do aparelhamento escolar e a instauração de uma rigorosa política educacional poderia evitar a catástrofe final*. (...) Vencidos pelas armas (...), paulistas até a medula (...), que maior monumento poderíamos erguer aos que haviam consentido no sacrifício supremo para preservar contra o vandalismo que acabava de aviltar a obra de nossos maiores, das bandeiras à independência e da Regência à República do que a Universidade?’⁸.

⁴ Cf. NASCIMENTO, Terezinha A. Q. Ribeiro. *Pedagogia conservadora liberal modernizadora*. Campinas –SP: Autores Associados-FE/Unicamp, 1997, pp. 119-120.

⁵ BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

⁶ Cf. PACHECO E SILVA, A. C. *Armando de Salles Oliveira*. São Paulo: Livraria Editora Martins S. A., 1966, p. 104.

⁷ Cf. CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Lígia. *O bravo matutino. Imprensa e ideologia: o jornal O Estado de S. Paulo*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980, p. 51.

⁸ Citado por FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. Faculdade de Educação, antecedentes e origem. In: *Revista Estudos Avançados*. Vol. 8 – nº 22, setembro / dezembro, 1994, p. 365.

Mesquita Filho também tinha muita clareza quanto à finalidade da universidade que idealizava. Pensava numa instituição de “alta cultura” para realizar uma revolução espiritual interna através da qual o país poderia alcançar os destinos comuns da humanidade; para livrar o país do comunismo, “do mal imenso, do mal sem cura, que é a desagregação da República, pela ação dissolvente da politicalha surda e cega ou pela invasão de ideologias subversivas”⁹; para promover a “*adaptação definitiva da democracia ao Brasil*”¹⁰.

A grande preocupação era formar e reciclar as elites para que, depois de “derrotadas pelas armas”, os paulistas pudessem recuperar o poder e a hegemonia perdidas na Revolução de 30. A universidade deveria estar voltada para a formação da elite e para a seleção dos mais capazes. Ao ser criada a USP, afirmava Salles Oliveira, “Dispomos agora de instrumento através do qual se prepararão as nossas elites dirigentes. Daqui continuarão a sair (...) homens que se destinam ao exercício da inteligência aplicada e que constituirão, sobretudo, os grupos de profissionais e do funcionalismo”¹¹.

Mas como dar conta deste projeto? Salles Oliveira tinha presente a intenção de criar “um verdadeiro cérebro, integrando a ciência e a técnica, para forjar uma elite intelectual capaz de orientar todas as classes sociais”; “a Universidade de São Paulo”, afirmava ele, “é a primeira semente do Brasil novo”¹². Assim, inspirada numa cultura liberal, a Universidade de São Paulo não deveria voltar-se para o conjunto da população, nem apenas para a cultura, para a ciência “desinteressada” e para a técnica, mas “para servir de centro de irradiação da doutrina da Unidade Nacional, paladina dos princípios democráticos, capazes de formar uma elite de dirigentes compenetrados dos seus deveres para com a Pátria e para com a Sociedade”. A universidade deveria ser a “Alma Mater” que inspiraria os estudantes durante toda vida. Para Salles Oliveira a universidade era vista numa relação tão íntima com a unidade nacional que “sempre que se referia à Universidade tinha diante de si a imagem da Pátria, confundindo-a por vezes num só pensamento”¹³.

⁹ CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Lígia. Op. Cit, p. 55.

¹⁰ FILHO, Júlio de Mesquita. *A Crise Nacional*. São Paulo: Seção de Obras de “O Estado de S. Paulo”, 1925, p. 3. Cf. também BARROS, Roque S. M. de. Júlio de Mesquita Filho e o pensamento liberal. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. Londrina: Editora da UEL, 1997, pp. 117, 131.

¹¹ PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit, p. 122.

¹² Sobre seu túmulo, situado no cemitério ao lado da Rua da Consolação, em São Paulo, foi erguida na vertical, uma vagem representando a universidade, a semente que havia criado, da qual deveria surgir um novo país.

¹³ PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit. pp. 119, 120, 121, 122, respectivamente.

Segundo Pacheco e Silva, por volta de 1950, Mesquita Filho explicava à sua maneira os motivos que haviam levado à criação da universidade. Afirmava ele:

‘Ela brotava no espírito daqueles que, desde 1922, viam que o Brasil se encaminhava para uma solução violenta da sua crise política. E, depois da derrota de São Paulo em 1932 que significou um profundo golpe na democracia em nosso país, mais necessária se tornou, ainda, uma reforma profunda no país. Politicamente, não se poderia conseguir isso, mas a tarefa seria possível se se lograsse atingir a consciência dos moços. Assim, meditando no exílio, chegou-se à idéia de que, sem uma reforma total do ensino nacional, jamais o Brasil sairia do caos. A análise dos motivos que levaram o país ao círculo revolucionário, que culminou em 1930, estava a demonstrar à geração do orador que, caso lhe fosse possível retornar um dia ao poder, necessário se impunha reformar o mecanismo cultural do país da civilização latina ocidental e aos quais incumbia a formação das elites pensantes. Todos conheciam a divisa da Faculdade de Filosofia: ‘Scientia vinces’, mas nem todos sabiam que, de fato, essa divisa queria significar: ‘Vencido pelas armas, Paulista, vencerás pela Cultura’, divisa que exprimia o pensamento íntimo dos fundadores da Universidade de São Paulo’¹⁴.

Esta era a conclusão a que chegaram Mesquita Filho e Salles Oliveira enquanto se encontravam no exílio e refletiam sobre os problemas do país e seu destino. Agora, a universidade, o campo espiritual, e não mais as trincheiras, o campo de batalha militar, era escolhida como a arma para forjar um projeto nacional e reorganizar o país.

Dessas inquietações nascia a USP e a FFCL, que seria

a alma do empreendimento, inspirado no melhor do espírito bandeirante (...) e politicamente voltado, após o malogro da Revolução Constitucionalista de 1932, para a construção e modernização do Brasil, a partir da liderança cultural e moral de São Paulo, derrotado pelas armas mas indomado no espírito. No seu (de Júlio de Mesquita Filho) discurso de paraninfo da primeira turma de licenciado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 25 de janeiro de 1937, ele disse: ‘Ao sairmos da revolução de 32 tínhamos a impressão perfeitamente nítida de que (...) só uma reforma radical do aparelhamento escolar do País e a instauração de uma vigorosa política educacional poderia evitar a catástrofe final que os movimentos de 1922, de 24, de 30 e de 32 nada mais faziam do que prenunciar’. E essa reforma radical, há muito ele a sonhava¹⁵.

¹⁴ Cf. PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit. p. 124.

¹⁵ BARROS, Roque S.M. de. Júlio de Mesquita Filho e Universidade. BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 115. (Segundo parêntese nosso)

Se antes a oposição à criação da universidade ocorria, sobretudo, devido ao medo da centralização, agora a criação da universidade é defendida exatamente como forma de fazer frente às atitudes centralizadoras, mas com um outro modelo que deveria atingir todo o país. Assim, a reforma educacional e a reforma política, a universalização do voto – que “incorporaria a massa da população rural, tradicionalmente conservadora” – representava o “roteiro da revolução” de Mesquita Filho, *a nossa revolução gloriosa* ou, como diria Florestan Fernandes, a “revolução dentro da ordem”, que garantiria o equilíbrio político indispensável para o bom andamento das instituições. Dessa forma, promover-se-ia uma revolução, pacífica, democrática, através do voto, completada pela reforma educacional. A preocupação de Mesquita Filho, portanto, era de, através da reforma educacional, da criação da universidade promover uma contra-revolução pacífica e “implantar definitivamente a democracia no Brasil”. Ou como já havia dito Antonio Carlos, trata-se de “fazer a revolução antes que o povo a faça”.

Todavia, para dar vida a esta instituição de forma a cumprir com esta “missão”, não bastava criá-la e entregá-la à sociedade de qualquer forma. Assim, junto com a criação da USP também foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) com uma finalidade bem precisa – servir de elo articulador de toda a vida universitária e desta com a sociedade.

Dentro desta perspectiva, o papel mais importante da universidade deveria ser desempenhado pela FFCL. A ela foi destinada a função de ser o “coração da universidade”, capaz de dar sentido e articular todas as áreas e instituições de ensino, bem como desenvolver “a cultura desinteressada”; deveria proporcionar às elites pensantes brasileiras um lastro cultural básico e legar a elas uma linguagem comum em termos de ciência e dos valores a serem propagados; caberia a ela preparar os formadores e formar a mentalidade das novas gerações.

Em matéria de Filosofia e de Ciência, Mesquita Filho propunha um projeto com base no modelo germânico, o modelo humboldtiano, no qual haveria uma unidade encarregada de ministrar o ensino básico, em que a pesquisa e o ensino deveriam funcionar indissociadamente. De acordo com este projeto, antes o aluno deveria cursar as disciplinas básicas e depois dirigir-se à escola profissional, como a Politécnica, a Medicina ou o Direito, para completar sua formação. O ensino básico, a filosofia, a ciência pura, as letras, de acordo com Mesquita Filho deveriam ser ministradas pela Faculdade de Filosofia. “À

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada ao mesmo tempo, competia desempenhar o papel de Instituto central da Universidade, recebendo os alunos de todas as Faculdades para o ensino teórico da filosofia, das ciências e das letras”¹⁶.

Dentro da perspectiva liberal, a universidade passou a ser vista como o meio mais adequado de combater a desintegração dos conhecimentos humanos. Contrapondo-se à fragmentação do saber, defendiam que a essência da formação universitária consistia na consciência da unidade fundamental dos conhecimentos humanos.

Pensada nestes termos a criação da universidade de São Paulo, como diz João Eduardo Villalobos, foi um dos mais importantes acontecimentos do país. Para ele,

um dos acontecimentos mais decisivos para a vida cultural do país foi a criação de suas primeiras universidades, particularmente a de São Paulo, que *iria servir de modelo às demais*. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo, criada, com a intenção de se constituir no núcleo da Universidade, seria o primeiro instituto de cultura livre e de pesquisa científica de alto nível a ser criado no Brasil e viria a provocar uma verdadeira revolução no ensino superior, pela aplicação de modernos métodos de estudo e pela moderna noção de cultura que procurava implantar. Dela provinham as melhores esperanças na formação de uma elite culta e consciente da realidade nacional e que pudesse a ela servir. Com a criação de faculdades de filosofia tomavam-se também as primeiras medidas concretas no sentido da preparação eficiente de professores secundários e normais, atendendo-se à necessidade da expansão desses tipos de ensino médio e o seu aprimoramento qualitativo¹⁷.

Villalobos também deixa clara a preocupação de, através da universidade, formar os formadores que iriam atuar na preparação dos professores secundários e normalistas. Daí a importância da FFCL e a exigência de que todos os alunos passassem por ela para receber as noções básicas de cidadania, de acordo com os princípios liberais. Como se percebe, mais do que um projeto de universidade estava em questão um projeto de nação e de sociedade.

¹⁶ BARROS, Roque S. M. de. O desenvolvimento da idéia de Universidade no Brasil. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997, p. 55.

¹⁷ VILLALOBOS, João Eduardo R. A luta pela Escola Pública e seu significado histórico. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. pp. 430-431. Nosso destaque.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de certa forma, seguia as aspirações dos velhos republicanos e da Reforma Sampaio Dória, proposta em 1920. Foi criada com as seguintes finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades culturais de ordem teórica ou aplicada;
- b) preparar candidatos aos cargos docentes, técnicos e administrativos do sistema de ensino;
- c) realizar pesquisas e formar pesquisadores nos vários domínios da cultura que constituem o objetivo de suas atividades;
- d) preparar, mediante cursos básicos de nível superior, candidatos à formação profissional em outros institutos universitários;
- e) manter atividades extra-curriculares nos diversos setores do saber, bem como desenvolver e estimular outras atividades culturais e sociais¹⁸.

Para Mesquita Filho, a FFCL representava a “elite dentro dos domínios da nossa Universidade”, cuja finalidade era criar um “ideal”, uma “consciência coletiva”, uma “mística nacional” a partir da “alta cultura” e dos “estudos desinteressados”. Nesta mesma perspectiva Armando de Salles Oliveira a concebia como o “cérebro da nacionalidade”, o “centro regulador de sua vida psíquica”, a “síntese” do sistema universitário. Através dela, pretendiam construir a “comunhão paulista”, bem como, a comunhão nacional a partir de São Paulo, tendo por base principalmente os princípios defendidos por Mesquita Filho, Salles Oliveira e pelo grupo de intelectuais ligados a eles, o “grupo de *O Estado*”. De acordo com este segmento, à FFCL cabia ser portadora dos “interesses gerais” da nacionalidade.

Enquanto o lugar do ‘refúgio do espírito crítico e objetivo’, do ‘universal’, e especialmente da ‘razão’, assume o significado do lugar onde o conhecimento pode ser elaborado dentro de uma perspectiva de unificação dos interesses sociais. Às demais instituições da Universidade, de caráter profissionalizante, caberia a função da formação e reprodução das elites para os quadros profissionais restritos, para as ‘sociedades secundárias’ em que se secciona a sociedade, incapazes de uma ‘visão política’ montada nos ‘interesses gerais’¹⁹.

¹⁸ GUIA da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 1965, p. 07. Organizado sob a coordenação da Professora Maria José Garcia Werebe. Cf. também, ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. I, 1939-1949, p. 11.

¹⁹ CARDOSO, Irene R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982, p. 156.

Portadora de um projeto político, pedagógico, ideológico e social que pretendia dar respostas aos desafios do momento, a FFCL da USP deveria dar vida e unidade à Universidade recém criada. Dessa forma, inaugurava-se uma nova fase no ensino superior brasileiro. Neste sentido, a FFCL foi criada para ser a

‘alma-mater do organismo total, organismo que, por definição, deve dedicar-se aos chamados altos estudos *desinteressados*, os quais são a finalidade precípua de uma Universidade realmente digna desse nome, a cuja volta se agrupariam os demais institutos profissionais’²⁰.

Mas, a criação da FFCL também não era suficiente. Tendo em vista que os idealizadores da USP eram liberais exacerbados, para cumprir com o projeto idealizado, além da criação da FFCL, outras medidas somaram-se a essas, era preciso contratar professores que defendiam os mesmos princípios e que estavam comprometidos com esse projeto. Em função disso, pouco depois de publicado o decreto de fundação e organização da FFCL (1934), o Interventor do Estado Armando de Salles Oliveira incumbiu seu primeiro diretor, o Prof. Theodoro Ramos²¹, de contratar “eminentes professores estrangeiros” para a Faculdade de Filosofia²² com essas características.

Para ministrar as disciplinas especializadas e imprimir novos rumos às ciências foram contratados professores da França, da Itália, dos Estados Unidos, da Alemanha, de Portugal, etc. ‘Urgia’, afirma Salles Oliveira, ‘acender um foco de pesquisa e organizá-la como um centro de cultura capaz de influir eficazmente no desenvolvimento dos altos estudos e na renovação do trabalho científico’²³. Salles Oliveira e Mesquita Filho consideravam que, em função das condições geográficas e históricas, o Brasil sempre viveu um pouco à

²⁰ *GUIA* da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 1965, p. 07. Nosso destaque. Destacamos desinteressados para chamar atenção de que nada tinha de desinteressado no projeto de criação da USP. Ao contrário disso, havia muitos interesses em questão, como, aliás, já vimos diversas vezes e de formas diferentes no texto acima.

²¹ Entre 1934 e 1950, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras teve os seguintes diretores: Theodoro Augusto Ramos (1934), Antônio de Almeida Prado (1935-1937), Ernesto de Souza Campos (1937-1938), Alexandre Correa (1938-1939), Alfredo Ellias Júnior (1939-1941), Luiz Ignacio de Anhaia Mello (1941), Fernando de Azevedo (1941-1943), André Dreyfus (1943-1947), Astrogildo Rodrigues de Mello (1947-1950), Euripedes Simões de Paula (1950-?).

²² Devido à precariedade e à dispersão das fontes é provável que alguns dos “eminentes professores estrangeiros” contratados pela FFCL, não constem da relação que apresentamos aqui.

²³ Cf. PACHECO E SILVA, A. C. *Armando de Salles Oliveira*. São Paulo: Livraria Editora Martins S. A, 1966, p. 130.

margem das grandes correntes de pensamento. Por isso, na tentativa de “queimar algumas etapas” e integrar a sociedade paulista e brasileira no “grande todo da humanidade”, foram contratados “einentes mestres estrangeiros”, para trazer para cá as experiências e os conhecimentos julgados mais desenvolvidos da época.

Para por em funcionamento a Universidade e a sua peça básica, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (...) era necessário buscar mestres europeus, convenientemente formados, portadores de uma tradição intelectual que não tínhamos, de métodos de trabalho que, em função do autodidatismo imperante, não se conheciam. Foram as dezenas de mestres estrangeiros que os colaboradores de Júlio de Mesquita Filho buscaram na Europa que permitiram que o sonho, ao menos parcialmente, se tornasse realidade²⁴.

Como se vê, os liberais defendiam que o Brasil precisava trazer para cá professores estrangeiros, principalmente da França na tentativa de encurtar caminhos, mergulhar na nossa realidade, captar os valores nacionais, formar “grandes homens” para promover a reforma na moral e nos costumes, e, assim, superar o atraso do país em relação à Europa.

Havia uma preocupação com os “altos estudos”, mas o critério de escolha não era apenas a qualidade e a competência técnica dos mestres. Os idealizadores da USP e da FFCL eram convictamente liberais e sua preocupação era consolidar esse ideário e evitar que o país se desintegrasse e ou derivasse para outras concepções de mundo. Júlio de Mesquita Filho esclarece porque preferiram trazer para cá especialmente professores franceses. Diz ele:

‘Éramos irredutivelmente liberais. Tão liberais, que nos julgávamos na obrigação de tudo fazer para que o espírito em que se inspirasse a organização da Universidade se mantivesse exacerbadamente’. E, fiel a essa idéia (e com muito tato), para as cadeiras de que dependia diretamente a formação espiritual dos estudantes, isto é, para aqueles estudos que nunca são inteiramente ‘neutros’, preferiram-se mestres franceses, afinados com a tradição ocidental e que repudiavam os credos fascista e nazista²⁵.

Salles Oliveira, por sua vez, justificava do seguinte modo.

²⁴ BARROS, Roque S.M. de. Júlio de Mesquita Filho e a Universidade. BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997, p. 120.

²⁵ Cf. Idem. p. 121.

'Da utilidade dessa coordenação de energia, e dessa disciplina na formação intelectual e moral, que somente as Universidades tornam possível, é exemplo a França. (...) A anarquia, a incerteza, o susto, o conflito das idéias e das ações. A França, continua resistindo. À direita e à esquerda, ao sul e ao norte, os homens batem-se nas ruas ou recorrem às ditaduras para terem a ilusão da ordem. A França, mantida pelos seus homens eminentes, permanece firme na tempestade que a cerca. Não abandonou o regime da Lei. Sufocou todas as sublevações, todos os movimentos de rua. E de onde emana essa força? Da coesão dos grandes espíritos, que se disciplinaram e conjugaram nas Universidades, que está premonindo a França, fará, ainda, a grande força de São Paulo na União e assegurará, estou certo, a unidade nacional'²⁶.

Pode-se dizer, portanto, que os criadores da USP viam na universidade um "aparelho de hegemonia, que tem sua especificidade na formação de intelectuais tradicionais e de intelectuais orgânicos da burguesia"²⁷ a serviço de uma causa: pretendiam promover uma "revolução pacífica", assegurar a unidade nacional e reconquistar a direção política do país.

Como se vê, universidade deveria servir para a construção desse projeto burguês de educação e de sociedade. Mas a sua criação não era suficiente. "Ela se transforma pela primeira vez numa realidade, menos com a criação da própria Universidade de São Paulo e mais com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras"²⁸. Como se percebe, também neste caso, a filosofia tem se prestado ou foi utilizada mais para construir um projeto reacionário do que para contribuir com a transformação, ou então, a transformação, de caráter liberal, que foi realizada tinha em vista a conservação do *status quo* existente e evitar a possibilidade de construir outros projetos de sociedade²⁹.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUÁRIO da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Vol. I, 1939-1949.

BARROS, Roque S. M. de. Júlio de Mesquita Filho e o pensamento liberal. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Liberais*. Londrina: Editora da UEL, 1997.

²⁶ Cf. PACHECO E SILVA, A. C. Op. Cit. p. 120-121.

²⁷ CUNHA, Luiz A. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988, p. 10.

²⁸ BARROS, Roque S. M. de. Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

²⁹ Veja mais sobre a criação da Universidade brasileira, conferindo a Tese de Doutorado. Cf. ORSO, Paulino José. *Liberalismo, neoliberalismo e educação. Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileira*. Campinas, Unicamp: Tese de doutorado, 2003.

_____. O desenvolvimento da idéia de Universidade no Brasil. In: BARROS, Roque S. M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: editora da UEL, 1997.

_____. Roque Spencer e a História das idéias no Brasil. Entrevista concedida a Benedito Ferri de Barros e publicada no *Jornal da Tarde*. 11/04/87.

_____. de. Júlio de Mesquita Filho e a Universidade. BARROS, Roque S.M. de. *Estudos Brasileiros*. Londrina: Editora da UEL, 1997.

CAPELATO, Maria Helena & PRADO, Maria Lígia. *O bravo matutino. Imprensa e ideologia: o jornal O Estado de S. Paulo*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

CARDOSO, Irene R. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

CUNHA, Luiz A. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

FÉTIZON, Beatriz A. de Moura. Faculdade de Educação, antecedentes e origem. In: *Revista Estudos Avançados*. Vol. 8 – nº 22, setembro / dezembro, 1994.

MESQUITA FILHO, Júlio de. *A Crise Nacional*. São Paulo: Seção de Obras de "O Estado de S. Paulo", 1925.

NASCIMENTO, Terezinha A. Q. Ribeiro. *Pedagogia conservadora liberal modernizadora*. Campinas –SP: Autores Associados-FE/Unicamp, 1997.

ORSO, Paulino José. *Liberalismo, neoliberalismo e educação. Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileira*. Campinas, Unicamp: Tese de doutorado, 2003.

PACHECO E SILVA, A. C. *Armando de Salles Oliveira*. São Paulo: Livraria Editora Martins S. A, 1966.

USP. *GUIA da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo*. 1965.

VILLALOBOS, João Eduardo R. A luta pela Escola Pública e seu significado histórico. In: BARROS, Roque S. M. de (Org.). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

PARTE II
EN SINO SUPERIOR, SOCIEDAD E E
DESENVOLVIMIENTO LOCAL

EDUCACIÓN, INNOVACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS FRENTE A LA INTERPELACIÓN DE LA PLURALIDAD Y DE LA DESIGUALDAD SOCIOECONÓMICA EN AMÉRICA LATINA.

Pablo Christian Aparicio¹
María del Carmen Silva Menoni².

INTRODUCCIÓN

En la última década, de la mano de los procesos de cambio en el contexto de la sociedad de la información y las tecnologías digitales, la educación superior ha protagonizado fuertes y positivas rupturas respecto de modelos académicos arcaicos, endogámicos y jerárquicos que van quedando atrás, por una fuerte apuesta por nuevos aires en las estructuras e itinerarios educativos.

La educación superior siempre ha constituido un elemento clave y determinante de los procesos de desarrollo humano. Sin embargo este perfil se ha enriquecido y ampliado gracias a la gran capacidad de innovación y la instrumentalización inteligente de las nuevas tecnologías, incrementando así su poder de impacto.

En pleno auge de la sociedad de la información, y el mayor acceso a la información sin embargo, no implica por sí mismo el incremento de los mecanismos de participación al conocimiento o bien la mejora de las condiciones de vida a partir de la supuesta manipulación y consumo de insumos tecnológicos de punta.

La necesidad de construir un modelo potente y sistemática de innovación educativa que favorezca el desarrollo de espacios de formación efectivos y la elaboración de itinerarios educativos universitarios pertinentes, sigue apareciendo como una consigna pendiente de resolver.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación por Eberhard-Karls Universität Tübingen (Alemania, 2004).

² Doctoranda en Educación, Programa Procesos de Formación en Entornos Virtuales. Universidad de Salamanca, España.

En el presente artículo se reflexionará sobre la relación planteada entre educación, innovación y las nuevas tecnologías en América Latina subrayando la incidencia que tienen la pluralidad cultural y la desigualdad socioeconómica en la distribución diferenciada de las oportunidades de formación educativa superior. Con el mismo énfasis, se intentarán acuñar propuestas de acción e intervención educativa basadas en los aportes de las nuevas tecnologías que posibiliten la ampliación de los espacios y los medios de acceso al conocimiento.

EDUCACIÓN, GLOBALIZACIÓN Y LOS RETOS DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL

En el contexto de la globalización, la tecnología y la ciencia emergen como dos medios preponderantes de transformación social y que están constreñidos a los actuales procesos de desarrollo económico, social y cultural.

El auge de la sociedad de la información y del conocimiento, la educación se erige como camino certero, al mismo tiempo que una herramienta estratégica y capaz de favorecer el desarrollo económico, social y productivo, fortalecer la cohesión social y los valores de la vida democrática institucionalidad de la vida democrática e irrumpir sobre las estructuras y las dinámicas de segregación y exclusión social y cultural (Apple, 2002; Bauman, 2005).

A partir de la implementación de las reformas estructurales en la década del '90 se acometió la transformación de las políticas educativas en América Latina con el propósito de superar los resultados insatisfactorios y deficitarios obtenidos por los programas y las acciones de formación traspoladas en todos los niveles del sistema.

Entre los problemas más sobresalientes a superar aparecían la segregación escolar de los grupos desaventajados y vulnerables; el desfase tecnológico, metodológico y didáctico imperante en las instituciones de formación pública; la deserción y la repitencia escolar; el desgranamiento de los contenidos curriculares; la inadecuada formación de los profesores y la pauperización de las condiciones laborales del personal docente, técnico y directivo; la dispersión de las inversiones financieras en el campo educativo; el hermetismo y autoreferencialidad curricular de la oferta educativa sin correspondencia con las demandas del contexto local; y la vigencia de modelos pedagógicos caducos y arcaicos (Tedesco, 2004).

Dada la amplia gama de restricciones evidenciadas, la reforma educativa

de los años '90 abarcó la mayoría de los niveles, los componentes y las estructuras burocráticas de los sistemas educativos, concentrando la injerencia de sus transformaciones en los contenidos curriculares, los criterios de formación y de capacitación docente, los medios de innovación tecnológica, científica y técnica y los criterios operativos ligados al financiamiento, la planificación, la gestión y la evaluación, entre los más trascendentes.

Pese a los avances alcanzados por la reforma política, institucional y curricular en materia de innovación tecnológica, didáctica y profesional, descentralización de los mecanismos de gestión y administración e incremento de la matrícula en todos los niveles educativos, siguen prevaleciendo dificultades estructurales que están ligadas fundamentalmente a los siguientes fenómenos, a saber:

- el acceso desigual a una oferta educativa de calidad y el escaso grado de desarrollo de trayectorias educativas en el ámbito no formal;
- la falta de herramientas idóneas de innovación, gestión y mejoramiento de los programas educativos a nivel local capaces de acompañar procesos y dinámicas de transformación emergentes;
- el déficit de las capacidades de los profesores para operar en contextos escolares atravesados por la diversidad cultural y la desigualdad económica y social;
- la concentración de los mayores índices de fracaso, bajo rendimiento y abandono escolar entre los grupos más vulnerables y depreciados socioeconómicamente;
- el desgranamiento de los contenidos curriculares y distribución segmentada de las ofertas educativas basados en el origen socioeconómico de las familias, el lugar geográfico de residencia, el género, el nivel educativo y cultural prevaleciente en el hogar, la ocupación laboral de los padres y la origen étnico-cultural de las personas (UNESCO, 2008; CEPAL, 2007).

En América Latina, el ímpetu del conjunto de estas condiciones educativas restrictivas han potenciado la expansión de la pobreza y la segregación educativa y social que afecta, principalmente, a las comunidades indígenas y afrodescendientes quienes, además, evidencian el mayor rezago en el acceso a servicios sociales fundamentales en el campo de la educación, la salud, el empleo, la vivienda, el sistema de créditos y la seguridad social.³

³La falta de reconocimiento de los derechos de las minorías étnico - culturales se condice con la insuficiente

En este escenario, la escasa y nula participación en programas educativos de calidad, actualizados y compenetrados con la diversidad cultural, induce a incrementar la propensión de los grupos más vulnerables a recalar en la pobreza, la exclusión social y la vulnerabilidad económica, laboral y civil (Sen y Kliksberg, 2008).

Del mismo modo, la falta de estrategias efectivas de compensación y de apoyo escolar y social de los grupos más desaventajados y la predominancia de un curriculum homogéneo, estandarizado y coercitivo ahonda la falta de apertura democrática de los medios de discusión, planificación, evaluación y gestión del servicio educativo y así también cohibe la visibilización de los múltiples cambios registrados en la arena educativa, cultural y social tanto a nivel local como global. En este sentido, la irrupción de la diversidad cultural amalgamada a la paralela expansión de las condiciones de desigualdad socioeconómica, de pobreza y de vulnerabilidad que engendran consigo nuevos retos para los actuales procesos de integración y cohesión educativa, social y cultural (Aparicio, 2008b; CEPAL & UNESCO, 2005).

Así pues, la necesidad de elaborar mecanismos y oportunidades de participación e integración social para los diferentes grupos étnico y culturales de la región se erige en uno de los retos más sobresalientes a acometer en el terreno de las políticas públicas, específicamente, en áreas estratégicas del desarrollo en donde se posibilite la elaboración de programas focalizados a las demandas específicas y la búsqueda de nexos conciliadores de diálogo y de cooperación entre el Estado, el sector privado y las organizaciones civiles.

En el nivel educativo universitario, las demandas específicas de los pueblos indígenas y de los grupos afro descendientes aguardan, a pesar de los reformas políticas acometidas, la construcción de modelos y propuestas pedagógicos que promuevan la integración intercultural y que estén dotados de la capacidad de percibir las condiciones sociales y culturales heterogéneas de vida, la idiosincrasia cultural y el patrimonio identitario (Neuser, 2008).

El déficit de las políticas educativas en el ámbito universitario reside en la imposibilidad de reconocer la pluralidad cultural y sopesar las desigualdades socioeconómicas que explican a su vez la brecha prevaeciente en el nivel de

visibilización política de sus demandas civiles emergentes y la disposición de mecanismos institucionales y políticos en contextos sociales heterogéneos. Esta situación, atisba las posibilidades de incrementar las oportunidades de participación social e interpela la efectividad del modelo de desarrollo vigente (Tetzlaff, 2000).

acceso y en el rendimiento académico correspondiente de la población indígena y afrodescendiente en América Latina y el Caribe con respecto a los sectores sociales tradicionalmente más incluidos en el modelo social, económico y cultural imperante.

La reconsideración de los contextos y dinámicas sociales y culturales que repercuten en la diferenciación de la participación en el sistema universitario, deberá transformarse en el sustrato referencial de toda política y modelo de formación para que pueda favorecer la objetivación de los intereses y los anhelos de los ciudadanos en una sociedad plural y superar la discriminación cultural y socioeconómica que operan dentro del sistema educativo. Máxime cuando las desventajas educativas arraigadas a las condiciones socioeconómicas de origen *a posteriori* inducen la participación en el ámbito laboral, político institucional y cultural (UNDP, 2007).

POBREZA, DESIGUALDAD Y EDUCACIÓN

A pesar de que los datos estadísticos más recientes constatan la ampliación significativa de la cobertura del sistema educativo en el nivel primario y el secundario y el incremento progresivo de la matrícula universitaria, en los hechos, la presencia y operatividad de procesos de segregación social y de segmentación de las ofertas educativas de calidad -fuertemente correlacionados con la procedencia étnica y cultural, el lugar de residencia, el género y el nivel socioeconómico de las personas- relativan los avances conquistados en términos de participación educativa.

En América Latina, la pertenencia a una grupo étnico – cultural minoritario se traduce con una mayor propensión a vivir en condiciones de pobreza, precariedad laboral y riesgo social a diferencia de los grupos sociales más acomodados e incluidos, aspectos que relativan el incremento de la matrícula educativa oficial y debilitan las posibilidades de fortalecer la equidad social a través de la participación educativa (UNESCO, 2005).⁷

En este escenario, resulta inexorable revisar los ideas rectoras de lo que significa la eficiencia, la flexibilidad y el desarrollo científico, tecnológico y curricular en el campo educativo y analizar cuál es la vinculación existente con los valores de la construcción de la justicia social, de visibilización de la diversidad cultural, la democratización de una propuesta educativa de calidad y la superación de las desigualdades socioeconómicas.

La correspondencia entre la desigualdad socioeconómica y las posibilidades de participación social de los grupos más desaventajados influye en la conformación de la vida colectiva e institucional y la propagación de la exclusión educativa y del riesgo social.

Ahora bien, estas dificultades distinguidas en la participación social resultan preocupantes si se considera el gran número de personas que pertenecen a la categoría de minoría étnico-cultural como los grupos indígenas y los afro descendientes. Sólo en América Latina y el Caribe existen hasta 40 millones de indígenas distribuidos en más de 400 grupos étnicos. El 90% de la población indígena latinoamericana se concentra en Perú (27%), México (26%), Guatemala (15%), Bolivia (12%) y Ecuador (8%). Dentro de las respectivas sociedades las poblaciones indígenas constituyen una gran proporción de la población total: Bolivia (67%), Perú (45%), Guatemala (40%), México (30%) y Ecuador (20%). Por su parte, la población afro-descendiente alcanza los 150 millones de personas, lo que es proporcional al 30% de la población total de la región. Considerando su distribución geográfica, la misma se reparte del siguiente modo, a saber: Brasil (50%), Colombia (20%) y Venezuela (10%) entre otros. Dentro de los países, las poblaciones afro-latinas se distribuyen del siguiente modo: Brasil (50% entre pardos y negros), Colombia (15 % entre mulatos y negros) y Venezuela (10%) (CEPAL, 2006).

Empero a las alusiones constantes sobre la necesidad de visibilizar las demandas específicas de los diferentes grupos sociales y culturales, en la mayoría de las políticas educativas, primordialmente en el ámbito de la educación superior, no han podido ser visibilizados ni incluidos en la (re) orientación de los programas curriculares, las propuestas y orientaciones formativas y otras acciones compensatorias destinadas a reivindicar los derechos de las minorías étnicas y culturales y a mejorar las condiciones simbólicas y materiales de vida de estos grupos (Schmelzer, 2008).

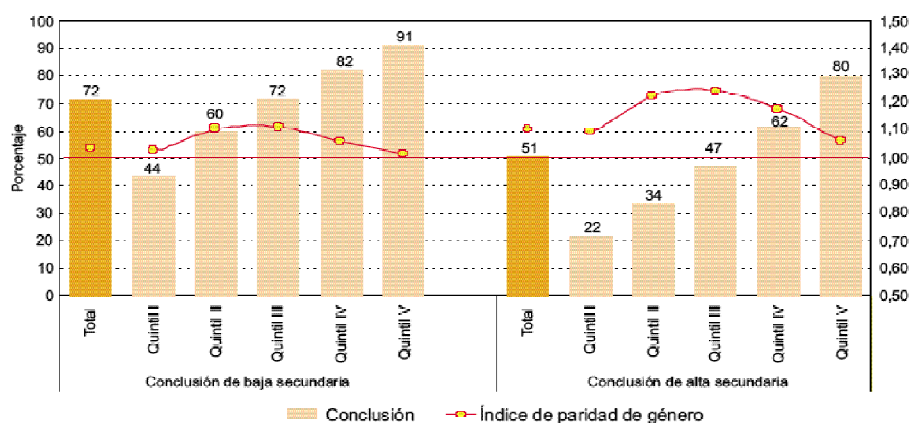
Así por ejemplo, la falta de efectividad de las políticas educativas y sociales destinadas a resolver los problemas de integración intercultural y socioeconómica parece estar vinculada con una débil valoración de la dimensión polisémica y cambiante que revisten los procesos de integración social vigentes. La recurrente omisión a las demandas específicas de las minorías étnico – culturales puede a su vez entenderse como una falta de reconocimiento de estos grupos como sujetos de derechos y referentes objetivos de políticas públicas, situación que habla de una ruptura estructural que va más allá de

las meras privaciones materiales y los descuidos provisorios (Naciones Unidas, 2005).

La desigualdad en el acceso a la educación enraizada en condiciones socioeconómicas estructurales diferenciadas y que distinguen y separan a los grupos sociales (ricos y pobres) afecta, especialmente, a las minorías étnico - culturales y condiciona no sólo la facultad y la forma de elaborar los proyectos de vida, sino también la capacidad de desenvolverse con autonomía y gestionar sus propias demandas e intereses en la vida social. Así pues, las brechas planteadas entre los grupos indígenas y los afro descendientes con respecto a los otros grupos sociales están presentes en gran parte de los países latinoamericanos, independientemente de su nivel de desarrollo y de las características peculiares del mercado de trabajo, evidenciando variaciones regionales relativamente pequeñas con respecto a los promedios y a la tasa media nacional (Aparicio, 2009).

Al respecto, y como bien lo expone el Gráfico N° 1 la brecha planteada en el rendimiento educativo que distingue y separa considerablemente al Quintil I (el más pobre) del Quintil V (el más rico) influye directamente en la segmentación de los logros educativos.

Gráfico N° 1. Iberoamérica 18 países: Conclusión de los ciclos de baja y alta secundaria entre jóvenes de 20 y 24 años de edad, según quintil de ingresos per cápita del hogar y sexo. 2006 (En porcentajes y razones)



Fuente: CEPAL, et al. (2007): Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar. CEPAL: Santiago de Chile (pág. 131)

De acuerdo a lo expuesto en el Grafico N° 1 se puede concluir que mientras sólo 10 jóvenes pertenecientes al Quintil I logran concluir el nivel secundario, 21 jóvenes procedentes del Quintil V conquistan este propósito sin mayores inconvenientes.

En consecuencia, la presencia de amplios grupos sociales que no culminan exitosamente la educación secundaria, o, incluso, cuya finalización tiene poca incidencia en las oportunidades de inserción a empleos productivos y formales, demuestra que dentro del sistema de formación operan mecanismos de segregación y distinción social encargados de reproducir -explícita e implícitamente- las desventajas sociales enraizadas no sólo en las condiciones socioeconómicas de origen, sino también, en la procedencia étnico cultural, en el género y en el lugar de residencia. Y como ya fuera oportunamente expuesto, la pertenencia étnica -cultural en el campo educativo sigue erigiéndose como un factor neurálgico de diferenciación de la participación educativa y laboral de las nuevas generaciones (Hopenhayn et al., 2006).

APORTES DE LAS TIC Y LA INNOVACIÓN PARA UNA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA SIGNIFICATIVA

El período histórico en el que nos encontramos se caracteriza por el cruce de diversos y variados procesos sociológicos, económicos, políticos y culturales como son la globalización o mundialización; la mercantilización de la información; la hegemonía de la ideología neoliberal; el incremento de las desigualdades entre los países avanzados y el resto del planeta; la superpoblación y los flujos migratorios del sur empobrecido hacia el norte rico. (ÁREA 2009, 9).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen el soporte del mundo global, y a través de ellas se viabiliza el intercambio y la circulación de información en todo el planeta, a todos los puntos en red, en tiempo real y sin ningún retardo. ÁREA (2009) comenta en su *e-Book* editado a comienzos de 2009: "las TIC aceleran los procesos de globalización", trascendiendo fronteras, creando una gran red que comparte mercado, ciencia, política, moda, tendencias, precios. El caso europeo es clara muestra de cómo las TIC han propiciado la existencia de espacios políticos y económicos comunes entre diferentes países; la infraestructura tecnológica es clave en estos procesos de integración e intercambio.

El aporte de las TIC en el ámbito educativo y el verdadero desafío que implica su integración, refiere a movimientos diversos que atraviesan toda la experiencia de una Comunidad de aprendizaje, viendo cada Centro escolar, como un emprendimiento social constructivo, participativo, con soporte en tecnologías de fuerte impronta interactiva, favorecedora del encuentro, la comunicación, la participación de todos en una modalidad abierta, de redes.

Entre las prácticas que requieren verdaderas revoluciones a la interna de las dinámicas escolares en vistas a la inclusión digital, se encuentran aquellas relacionadas con la planificación y el diseño didáctico. Una aplicación significativa de las tecnologías digitales en vistas a un mayor desarrollo, promoción y empoderamiento, requiere algo más que la introducción esporádica de una herramienta. Exige una revisión y cambio desde el diseño de la enseñanza, la renovación metodológica y el compromiso de la vigilancia epistemológica y permanente de los procesos didácticos generados en la imbricada interacción entre el plan minucioso, la práctica y sus emergentes.

El verdadero desafío de la innovación educativa basada en las ventajas y las potencialidades de las TIC reposa en pensar a priori cuáles son los objetivos y los retos más trascendentes de la educación situada en un tiempo y espacio determinado, y desde dónde además se diriman las formas y las condiciones de su incorporación, pensando en cómo estas tecnologías pueden aportar al diseño de una oferta educativa de calidad y comprometida con la superación de prácticas de segregación educativa y la negación sociocultural (Tedesco, 2005).

La innovación educativa debe consustanciarse con los retos fundamentales de su tiempo. Por el contrario, la no inclusión, el no acceso a la tecnología de las poblaciones más vulnerables socialmente, agudiza el problema de las mismas, les excluye de la realidad actual y les prohíbe la comunicación y el aprendizaje intercultural y diverso.

Es necesario, por un lado, que surjan proyectos pedagógicos congruentes con la vida cotidiana de las personas, que no deleguen responsabilidades irreductibles ni tampoco incurran en el refuerzo de la fragmentación de la realidad educativa, que integren esfuerzos potenciando la cooperación y el aprendizaje inter institucionales, y compongan en definitiva, un nuevo escenario construido por la participación de diferentes actores, ámbitos y entornos tecnológicos vinculantes, aspirando a un propósito común de promoción y desarrollo social, compartiendo el objetivo referente de alcanzar una

educación contextualizada y de calidad (Aparicio & Silva Menoni, 2008).

En pleno crecimiento de la sociedad de la información, el desafío de una mejor calidad de vida para todos, comporta la insoslayable demanda de la aplicación de tecnologías digitales, que en los diferentes campos aportan medios fundamentales para la búsqueda, observación y construcción de fenómenos y objetos ligados al desarrollo. En 2006 la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo publicó la *Guía para la integración de las TICs en la Cooperación al Desarrollo*, siendo un documento orientador en este sentido. Sin embargo, es necesario avanzar aun, para superar una visión instrumental, burocrática o administrativa del uso de las nuevas tecnologías y entornos digitales, y asumir la inclusión de sus verdaderas potencialidades en términos de tecnología para la participación, promoción, interacción y desarrollo social.

La capacidad potencial de los entornos virtuales como instrumentos para la cooperación interinstitucional en el área de la formación, ha sido basal del proyecto que aquí presentamos. En este caso, la cooperación generada desde la Universidad de Salamanca, ha promovido la investigación y desarrollo en el ámbito de las TICs, la innovación educativa y la promoción social de grupos que antes permanecían marginados de la vida digital.

El caso que aquí presentamos describe un Proyecto de inclusión TIC que apunta a promover y acompañar procesos de integración de los nuevos códigos y herramientas digitales, así como generar espacios de participación y empoderamiento entre aquellos sectores de población donde se encuentra mayor vulnerabilidad. El Proyecto de Colaboración Académica de la Universidad de Salamanca (USAL) con el Centro Regional de Profesores del Litoral (CERP) y Centros de Educación Media pública uruguayos, ha potenciado el uso de las TIC, demostrando ser una experiencia con ciertos logros como se verá a continuación.

EL CASO DEL PROYECTO DE INCLUSIÓN TIC - USAL CERP.

El Proyecto de Colaboración surge de la convicción acerca del rol fundamental de los espacios de participación e innovación educativa y la democratización de los procesos de cambio a través de las TIC. Se inicia en el año 2006, como Proyecto de Colaboración Académica del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca

(España), con el Centro Regional de Profesores del Litoral de Salto (Uruguay). Según veremos a continuación, el proceso de empoderamiento y protagonismo de los actores implicados en este Proyecto, permite vislumbrar un modelo alternativo de trabajo, donde el punto de partida de la verdadera innovación, no proviene de mandos superiores, sino que reside en la masa crítica, en las bases mismas de las instituciones: en los docentes y alumnos que impulsan a un tiempo innovación, inclusión digital e inclusión social, desde el interior de las aulas hacia el resto de la comunidad y del sistema.

La característica fundamental de la experiencia desarrollada al interior de los Centros educativos uruguayos, deriva en considerar el lugar que asume el docente como protagonista del cambio y la innovación educativa, así como de los estudiantes que desde el inicio del proceso, asumieron la propuesta de integración de las TIC como cuestión propia, facilitando su implementación en las prácticas educativas al interior de sus respectivas instituciones.

A través de la vinculación académica de una docente uruguaya con la Universidad de Salamanca, se concretó la necesidad colectiva de integrar entornos virtuales en la práctica educativa, sobre todo en la formación de los profesores. A partir de esta demanda, se propone aplicar la Plataforma virtual Moodle en itinerarios de formación inicial y continua de docentes uruguayos, desarrollándose para ello un plan de trabajo en el marco del programa de doctorado Procesos de Formación en Espacios Virtuales, del Departamento Teoría e Historia de la Educación, programa de doctorado –como se dijo- vinculado a su vez con el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de la USAL. Inicialmente se pensó en una propuesta de actualización de los docentes en vistas a la innovación con TIC así como la inclusión tecnológica de los grupos escolares que sufrieran la brecha digital más aguda.

Debe señalarse –antes de proseguir con la descripción de la experiencia- que en el ámbito de la integración TIC a nivel educativo, en el año 2006 y coincidente con el inicio de la primera fase del proyecto, se estaba gestando a nivel gubernamental una iniciativa macro: el Plan CEIBAL, un programa de inclusión digital para las Escuelas Primarias de todo el país, traducido en la asignación de un ordenador por niño, iniciativa que hoy -fines de 2009- ha alcanzado la cobertura en toda la educación primaria estatal. El Plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea), como expresa su documento de base,

es un proyecto socioeducativo desarrollado conjuntamente entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU), la Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Sus principios estratégicos son la igualdad de oportunidades en el acceso a la tecnología, la democratización del conocimiento y la potenciación de los aprendizajes en el ámbito escolar y en el contexto vivencial de los alumnos. El proyecto estará localizado institucionalmente y se desarrollará en lo pedagógico en el ámbito del Consejo de Educación Primaria, puesto que la población objetivo está constituida por alumnos de 1° a 6° año y maestros de Educación Primaria. Las computadoras portátiles creadas para los niños son entre otros, livianas, fácilmente transportables y muy resistentes. Sus características habilitan el trabajo en ambientes diversos y diferentes al salón de clase y abren posibilidades bien distintas a las propuestas docentes. Este proyecto pretende tener un importante impacto social en cuanto a la relación de la escuela con la familia, la promoción de las habilidades para la sociedad del siglo XXI en un intento para abatir la brecha digital existente” (Plan Ceibal⁴, 2007);

siendo una experiencia de alcance masivo, al tiempo que ha dotado de un ordenador por niño en cada escuela y en todo el territorio nacional, distribuye conexión ADSL para viabilizar la conectividad. Como expresa acertadamente un reporte de diario El País publicado recientemente,

el programa, que fue una adaptación del proyecto Una portátil por niño del Instituto de Tecnología de Massachussets (MIT) cuyo objetivo era proveer de portátiles de bajo costo con conexión a Internet, le ha costado al gobierno del presidente Tabaré Vázquez unos 260 dólares (aproximadamente 174 euros) por niño, incluidos los gastos de mantenimiento, reparación, entrenamiento de profesores y de conexión a Internet. Una suma que representa menos del 5% del presupuesto para Educación⁵.

Al margen del Plan Ceibal han quedado desatendidos a nivel estratégico –al menos hasta el momento- los niveles educativos superiores. En una escala micro, es allí donde se centra el Proyecto de colaboración académica de la USAL para la innovación con TIC, y denominar éste como experiencia micro refiere a su alcance como propuesta de trabajo con cuatro instituciones de una sola ciudad (Salto); vale en términos experimentales y permite conocer

⁴ Plan Ceibal, www.ceibal.edu.uy (sitio web consultado el 21/04/09).

⁵ El texto correspondiente al 16/10/09 podrá ubicarse en la edición digital del diario El País de España, http://www.elpais.com/articulo/internacional/Uruguay/da/ordenadores/todos/estudiantes/primaria/elpepuint/20091016elpepuint_12/Tes (sitio web consultado el 29/10/09).

la dinámica de la inclusión y la transformación educativa.

El Proyecto TIC de Colaboración Académica USAL CERP intenta superar el modelo de dotación de equipamiento que caracterizó a la mayoría de las iniciativas de cooperación con Latinoamérica en relación a las TICs, y apunta a la integración digital integral a nivel educativo, con sentido cooperativo comunitario e interactivo, atendiendo a centros de enseñanza media y superior, insertándose prioritariamente en procesos de formación inicial y continua de los profesores. Participan como entidades colaboradoras, la Unidad de Investigación del IUCE, por Salamanca (España), y por Salto (Uruguay), cuatro Centros educativos: un instituto de formación de profesores que actúa como referente de la iniciativa, y tres institutos de educación media que son Centros de práctica para la formación didáctica de los estudiantes de profesorado que se encuentran en los últimos años de carrera.

El proyecto se hace concreto a través de la inclusión de entornos virtuales online en el interior de las comunidades educativas, aplicando una Plataforma Virtual, específicamente la Plataforma de tipo código abierto (gratuito) MOODLE. Se propone un sistema online que permite la creación y gestión de cursos y aulas virtuales, generando en cada institución un espacio virtual propio, donde se encuentran docentes y alumnos, distribuidos en aulas por asignatura, o por proyectos didácticos, ya sean interdisciplinarios o transdisciplinarios.

De esta manera, cada institución posee un espacio virtual para la innovación con TIC, especialmente con recursos, actividades y software de disposición online. La adhesión al mismo es abierta, y la población potencial beneficiaria llegaría a 4500 personas, únicamente contabilizando los beneficiarios directos (docentes y estudiantes de los Centros participantes). Al cierre de este texto –octubre 2009- son 1410 los usuarios participantes, lo que significa que el proyecto alcanza a más de la tercera parte de la población total de las instituciones participantes; del total, un alto porcentaje está constituido por personas sin ordenador o conexión a Internet y que acceden sólo a través de la tecnología disponible en los Centros.

Desde el proyecto se promueve el trabajo institucional integrado, estimulando a los docentes a través de la cibertutoría que desarrollan los profesores orientadores. El Proyecto se ha comprometido a lo largo de los tres años que lleva su implementación, especialmente con la promoción de capacidades y oportunidades para la integración digital del alumno y del docente. Sobre todo, el proyecto apunta a proporcionar un nuevo ámbito

interoperable en tanto capaz de integrar diferentes tipos de herramientas de software en un espacio motivador, que potencie la capacidad de aprender, participar, e integrarse, de los adolescentes, jóvenes y docentes, que pertenecen a grupos socialmente más deprimidos. Entendiendo el entorno virtual como un espacio, pues, como demuestra García del Dujo (2009) son la

acción y el sistema de acciones e interacciones que se despliegan alrededor de la información los que generan el sentido espacial...[se supera así] la fase administrativa, política, ingenieril, en la que muchas veces da la impresión de que se encuentra la investigación sobre nuevas tecnologías en educación, hablando de infraestructuras, tiempos y tasa de ordenadores por centro y alumno, para adentrarnos en los usos e interpretaciones, prácticas y concepciones, representaciones y manifestaciones que los usuarios tienen y hacen de estas tecnologías en sus mundos de vida.

Entre 2006 y 2010 el Proyecto ha experimentado 2 fases y se encuentra ahora en el desarrollo de la tercera y última etapa. Durante la primera fase, en los años 2006 y 2007, se desarrollaron las primeras ideas para establecer la cooperación entre la USAL y el CERP. Se crearon espacios de comunicación y foros donde se expresaron las expectativas respecto de lo que podía ofrecer un ámbito compartido de trabajo, formación y asistencia. La Universidad de Salamanca ofrece el espacio virtual y la Plataforma Moodle, y un plan de formación inicial, incluyendo la capacitación instruccional para el manejo del software y las herramientas asociadas al mismo. Se desarrolla un curso que establece como evaluación final el diseño y ejecución de un proyecto de aula por cada docente participante. El objetivo de esta etapa fue el de promover la innovación con base en TIC a través de la producción de propuestas educativas motivadoras e inclusivas de los estudiantes. En esta primera etapa, 25 docentes y sus respectivos estudiantes (un total de 520 usuarios), participaron, y desarrollaron experiencias de innovación creando y desarrollando proyectos didácticos para las aulas virtuales, basadas en contenidos, herramientas, recursos y actividades disponibles en Moodle, más el material digitalizado por ellos mismos a tales efectos. En esta etapa, el aula virtual se asume como entorno complementario al aula presencial, de manera que el profesor aprovecha el espacio para crear foros de intercambio con sus estudiantes, proponer tareas y generar contenidos accesibles a los alumnos. De esta etapa, se destacan como logros globales: la inclusión digital de casi 500 alumnos; la capacitación en competencias tecnológicas de gestores institucionales, docentes,

y alumnos; alto componente de ciber tutoría ajustada a las necesidades de los participantes; la creación de espacios alternativos de comunicación e interacción docente – alumno; la promoción de proyectos inter y transdisciplinares; la creación de contenidos digitales innovadores y reutilizables; el aumento de la motivación en el alumno evidenciada en una mayor participación en el tratamiento de los temas, en el involucramiento positivo respecto de las tareas de clase, y en el mejoramiento del rendimiento grupal.

En 2008 se desarrolla la segunda fase del proyecto; partiendo de las expectativas y demandas de los docentes que habían participado desde el comienzo de la implementación de Plataforma Moodle, y de aquellos que se incorporaban por primera vez, se proporciona un cupo de aulas virtuales para cada institución al comienzo del curso lectivo. De manera que, aquellos docentes interesados en integrar entornos virtuales en sus prácticas de enseñanza dispusieran de una o más aulas virtuales para el trabajo con sus alumnos. La tarea de formación y tutoría desarrollada vía online desde Salamanca, se vio complementada y fortalecida por el trabajo colaborativo de asistencia que llevaron a cabo los docentes que ya habían sido formados en la primera etapa, con los docentes que iniciaban la aplicación de MOODLE. Algo sinónimo, sucedió en la población de alumnos. La población de participantes activos alcanzó los 80 docentes (en diferentes niveles de inclusión y formación TIC) y se pusieron a disposición 4000 cuentas de usuarios alumnos, distribuidas en los 4 centros participantes con el objetivo de que cada Centro ofreciera la oportunidad de integrarse a las propuestas didácticas online, de manera de hacer más abierto y sencillo el acceso a la plataforma virtual.

A los logros globales destacados en la primera fase se sumaron: la incorporación de nuevos docentes a la experiencia de innovación, el surgimiento de iniciativas de inclusión de TIC por parte de alumnos que propusieron la creación de Blogs y entornos online en sus Comunidades educativas, el afianzamiento de las acciones de cooperación traducido en la asignación de nuevos recursos por parte de la USAL para tareas de voluntariado presencial, el establecimiento de 2 instancias anuales de debate y retroalimentación del Proyecto TIC, la réplica del trabajo por parte de otras instituciones que siguen el modelo del proyecto.

Al culminar el año 2008, los directores de las instituciones participantes y un grupo de docentes de cada instituto, proponen crear para cada institución una Plataforma Moodle propia, administrada, organizada y diseñada por cada

Comunidad. En este momento, 2009 -2010, el Proyecto se encuentra en lo que se ha denominado la tercera fase, caracterizada por el empoderamiento y protagonismo de los participantes que asumen el liderazgo de la inclusión de TIC al interior de sus instituciones. A su vez, en el marco de la investigación y tesis doctoral de una estudiante de la USAL -centrada en los entornos virtuales como instrumentos de cooperación y planteando el estudio de este caso- se impulsa en esta tercera fase, la formación de un equipo docente de referencia en cada institución, integrado por docentes que se han comprometido con la incorporación de las TIC en sus respectivos centros. Esta nueva fase de consolidación, a la vez que incorporó la investigación a las acciones de cooperación, generó una nueva perspectiva de trabajo. Primero, el Proyecto USAL CERP, permanece como referente orientador del proceso de inclusión, no ya como proveedor del entorno virtual y de la asistencia técnica. Por otro lado, mientras el punto de partida fue el uso de aulas virtuales como experiencia particular del docente o de un grupo de docentes, se va generando la transformación hacia la incorporación de un entorno de trabajo en Comunidad, una herramienta pedagógica compartida, un recurso para la innovación y un entorno para la interacción interinstitucional, superando en un futuro mediato, la línea de la asistencia técnica, a favor de la investigación y el intercambio de experiencias.

LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA Y SU INCIDENCIA EN LA REPRODUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD SOCIAL

El desarrollo de proyectos en la línea del caso presentado estaría abriendo nuevas posibilidades para la inclusión social. Por el contrario, el acceso restringido a la educación y la escasez de oportunidades de calidad comprometen la posibilidad de erigir a través de la propuesta educativa mejores condiciones de participación y equidad social. Por este motivo, los sistemas educativos están obligados a transformar sus dispositivos técnicos, políticos e institucionales circunscriptos en el amplio escenario de la formación educativa superior.

Las reformas aún necesarias reclaman el diseño de nuevas dinámicas y escenarios de formación basados en el uso inteligente de recursos tecnológicos, la reorientación de programas de formación coherentes con las características

de un mundo complejo, versátil y globalizado y los procesos y escenarios de socialización en constante transformación, y la ampliación de los mecanismos de aprendizaje y enseñanza basada en una organización efectiva de competencias, disposiciones y conocimientos.

La validación de la diversidad cultural y el viraje hacia el diseño de una política educativa comprometida con la construcción una sociedad intercultural en el ámbito educativo superior sigue resultando dos aspectos capitales en actual debate sobre la ampliación de las oportunidades de participación educativa y social de las nuevas generaciones en América Latina.

Específicamente en el ámbito educativo superior pese a la concreción de acciones destinadas al fortalecimiento del reconocimiento de la diversidad cultural, éstas se han mostrado insuficientes al momento de desarrollar contiguamente propuestas curriculares y estrategias de intervención, de planificación y de evaluación pedagógica. Sin duda, esta carencia amedrenta el poder de impacto de la propuesta educativa superior actual, que urgentemente requiere trabajar en la superación de los siguientes problemas estructurales, a saber:

4) la presencia de criterios políticos homogéneos y homogeneizantes que no integran ni revelan la compleja y heterogénea realidad sociocultural intrínseca a los diferentes grupos humanos situados en la misma arena educativa;

5) la escasa inversión social e innovación técnica apostado al generamiento de programas políticos educativos orientados a la objetivación de las demandas específicas;

6) la endeble complementariedad entre el campo político educativo y los otros espacios políticos e institucionales tanto públicos como privados;

7) la descoordinación estructural vigente entre las instancias de decisión, planificación, evaluación y financiamiento de los proyectos y los programas educativos a nivel local, jurisdiccional y nacional.

De aquí se deduce que no sólo es necesario sino inexorable construir una propuesta educativa basada en las demandas específicas de los grupos indígenas y afro descendientes y dotada de los medios políticos, técnicos y profesionales requeridos para desarrollar espacios de formación y de capacitación próximos a las inquietudes y las necesidades reales de la población objetivo; a la idiosincrasia cultural; a los proyectos y a las trayectorias biográficas y a las múltiples formas de participación social.

La falta de visibilización de la diversidad como hecho intrínseco a la vida educativa y a la construcción identitaria en cada sociedad influye en la elaboración de estrategias de integración y de participación educativa, hechos que, en la mayoría de los países de América Latina con fuerte presencia de alumnado pluricultural, se erigen como el núcleo duro del fracaso escolar, de la baja participación educativa y de la discriminación étnico - cultural.

Las consecuencias de la falta de inclusión y de la participación educativa acaban por ahondar y predisponer la dualización escolar, la segregación cultural, la indefensión política e institucional de los más desaventajados y el debilitamiento de las estructuras democráticas y de las garantías jurídicas intrínsecas a la ciudadanía.

La exclusión educativa en América Latina constituye un proceso histórico y social construido desde las fuerzas mismas de la estructura política educativa y que guarda concatenación con un orden social determinado (*staus quo*). Por su parte, este orden social penetra y coerce la arena educativa y el conjunto de sus dispositivos de acción, imponiendo criterios normativos, pautas de comportamiento y organización que dividen, segmentan y distinguen a unos de otros, a buenos de malos, a semejantes de diferentes, a normales de anormales, en múltiples modos e intensidades (Aparicio, 2008; UNESCO, 2005b).

La atención a las minorías étnico - culturales en América Latina, aún en nuestros días se sigue entendiendo como la necesidad de abordar de manera focal la carencia de grupos excluidos y vulnerables. Y desde este posicionamiento ideológico, se encara la creación de programas especiales destinados a la integración de sujetos deficitarios, que sufren ante todo, su condición de ser "distintos y diversos". Esta situación provoca que los grupos indígenas y afrodescendientes deban ser incluidos a los axiomas políticos y culturales vigentes sin que se repare adecuadamente en sus contextos y acervos socioculturales, sus itinerarios subjetivos y sus proyectos biográficos, reforzando así los axiomas normativos de una sociabilidad escolar unívoca y estandarizante.

A MODO DE CIERRE

Los problemas ligados a la exclusión educativa y social en América Latina han concitado en el área política y educativa la preocupación por elaborar medios y programas técnicos que faciliten la visibilización de las diferentes

poblaciones y de las demandas escolares y que favorezcan la orientación focalizada de acciones de apoyo a las comunidades indígenas y afrodescendientes.

Empero al énfasis depositado en la focalización del gasto social público y de la inversión educativa, los efectos alcanzados por estas medidas han acentuado la fragmentación y la fractura del sistema educativo, puesto que se tendió sistemáticamente a ofrecer a sectores desaventajados y en riesgo social ofertas de formación suplementarias y asistencialistas (de calidad preeminentemente baja) que cargaban consigo el estigma segregador y descalificante por ser consideradas como ofertas especiales direccionadas a suplir exclusivamente carencias y debilidades.

La falta de percepción y de inclusión de la diversidad cultural como vías de potenciación y desarrollo de una propuesta educativa crítica y pertinente constituye sólo la punta de iceberg de un problema de fondo basado en la desigualdad, en la segregación cultural y en la escasas posibilidades de inclusión que padecen los sectores vulnerables. Irrumpir sobre el orden inmanente de la exclusión social significa plantar cara a la injusticia social, a la pobreza y a la desigualdad imperantes en América Latina, lo que desmedra la posibilidad de construir un espacio de convivencia a través de la inclusión de la diferencia, el respeto a la diversidad y el conocimiento mutuo como punto de partida para la transformación social.

El aporte de las TIC incluidas en procesos de cambio profundo a nivel de las Comunidades escolares, llega a incidir positivamente en procesos de participación y empoderamiento social. La condición insoslayable de esta capacidad inclusiva tiene que ver con una transformación del currículum, desde el diseño didáctico propiamente dicho hasta la práctica educativa a la interna de las aulas. No basta agregar dispositivos tecnológicos, sino integrar la concepción y estrategias intrínsecamente unidas a metodologías de inclusión TIC que desarrollan y promueven procesos de mejora de las condiciones de comunicación, participación y poder de los grupos menos atendidos, o de mayor marginalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

APARICIO, P. Ch. (2008). Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización? A modo de introducción. En Aparicio, Pablo

(Coord.) Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización? Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 9, nº 2. Universidad de Salamanca. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_02/n9_02_editorial.pdf

APARICIO, P. Ch. (2008b). Jóvenes, educación y sociedad en América Latina: Los retos de la integración en un contexto de creciente pluralización cultural y segmentación socioeconómica. En de la Fontaine, D. & Aparicio, P. Ch. (Comp.): Diversidad cultural y desigualdad social en América y el Caribe: desafíos de la integración global, pp. 155-198

APARICIO, P. Ch. & Silva Menoni, M. del C. (2008). Educación, heterogeneidad cultural e integración de las nuevas generaciones en un contexto global. El aporte de las TIC para la transformación educativa en América Latina. En Aparicio, P. (Coord.) Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización? [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 9, nº 2. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: 20/07/2009]. http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_02/n9_02_apariciosilva.pdf

BANCO MUNDIAL (2006). World Development Report 2007, Development the next Generation. Washinton DC: World Bank.

BAUMAN, Z. (2005). Dentro della globalizzazione. Le conseguenze sulle persone. Bari – Roma: Laterza.

BECK, U. (1998). Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf die Globalisierung. Frankfurt/M. 1998 (4ta edición).

BOECKH, A. (2007). Die lateinamerikansiche Entwicklung im Spannungsfeld von kultureller Imitation und Eigenständigkeit, en: Boeckh, A. / Sevilla, R. (Ed.): Kultur und Entwicklung. Vier Weltregionen im Vergleich, Baden-Baden., pp. 4-13

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2006): Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio. Santiago de Chile: CEPAL

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2007). Panorama Social 2007. Santiago de Chile: CEPAL

CEPAL (2007). Panorama Social de América Latina 2007. Santiago de Chile: CEPAL.

CEPAL, AECID, SIC & OIJ (2007). *Cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*. Santiago de Chile: CEPAL.

CEPAL & UNESCO (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2005). "Invertir mejor para invertir más: financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe", Serie Seminarios y Conferencias, N° 43. Santiago de

Chile: CEPAL.

HOPENHAYN, M., Bello, A. & Miranda, F. (2006). *Los pueblos indígenas y afrodescendientes frente al nuevo milenio*. Santiago de Chile: CEPAL / GTZ.

NEUSER, H. (2008). La formación política y la participación de indígenas en los países Andinos. Aproximaciones estratégico-didácticas e indicaciones para su implementación. En de la Fontaine, D. & Aparicio, P. Ch. (Comp.): *Diversidad cultural y desigualdad social en América y el Caribe: desafíos de la integración global*, pp. 25-46.

SCHMELZER, S. (2008). Pobreza en Brasil: qué rol juegan diferencias de raza? En de la Fontaine, D. & Aparicio, P. Ch. (Comp.): *Diversidad cultural y desigualdad social en América y el Caribe: desafíos de la integración global*, pp. 243-266.

SEN A. & KLIKSBERG, B. (2008). *Primero la gente*. Barcelona: Deusto.

STRÖBELE-GREGOR, J. (2004). Herausforderungen an die Demokratie. Indigene Völker und Gesellschaft in Lateinamerika. en: Feldt, H./Speiser, S. (Ed.): *Indigene Völker in Lateinamerika und Entwicklungszusammenarbeit (GTZ)*. Eschborn.

TEDESCO, Juan C. (2004). "Desafíos de la educación secundaria en América Latina", en C. Jacinto, (coord.), *¿Educar para qué trabajo?. Discutiendo rumbos en América Latina*. Editado por La Crujía, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social y RedEtis, Buenos Aires.

TEDESCO, J. C. (2005) *Las TICs y la desigualdad educativa en América Latina. Tercer Seminario sobre Las Tecnologías de Información y la Comunicación y los desafíos del aprendizaje en al Sociedad del Conocimiento*. Santiago de Chile, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

UNCETA, K. (Dir.) (2007) *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*. Madrid, Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo.

UNESCO (2005). *Educación y diversidad cultural*. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO

UNESCO (2005b). *International Flows of Selected Cultural Goods and Services, 1994-2003. Defining and Capturing the Flows of Cultural Trade*. Paris: UNESCO

UNESCO & PREALC (2008). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Informe regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la EPT. Santiago de Chile: UNESCO.

UNESCO (2008) *Ceibal en la sociedad del siglo XXI. Referencias para padres y educadores*. Montevideo, Oficina Regional de Ciencia de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

PABLO CHRISTIAN APARICIO - MARIA DEL CARME SILVA MENONI

UNDP (2007). Ethnicity and the Millennium Development Goals: [http://
www.undp.org/latinamerica/docs/EMDG%20.pdf](http://www.undp.org/latinamerica/docs/EMDG%20.pdf)

EL APRENDIZAJE COMO CONTRIBUCIÓN A OTRO DESARROLLO DESDE LO LOCAL. UNA ACERCAMIENTO A LA EXPERIENCIA DEL BACHILLERATO POPULAR.

Claudia Álvarez¹
Sandra Milena Muñoz²

INTRODUCCIÓN

Este documento intenta mostrar los vínculos entre el desarrollo local y aprendizaje, desde la mirada de una construcción económica que centra el trabajo como eje fundamental en la transformación de la sociedad, reconociendo que históricamente han existido distintas economías y que muchas de ellas existen en la actualidad y son transformadoras de la realidad social, basadas en valores, principios y relaciones que dan prioridad a la reciprocidad, la solidaridad y a los contextos particulares en que se generan sus necesidades y procesos; económicos, sociales, culturales y políticos.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Dentro de los precursores contemporáneos de cuerpos teóricos asociados a la economía social (Coraggio, Guerra, Hinkelammert, Max-Neef) hay un consenso relativo de que toda economía es social, en la medida en que es una producción social que no puede operar en el vacío, no puede funcionar sin instituciones, sin las capacidades de las personas, y sin el apoyo de las comunidades. Algunos autores como Coraggio argumentan que “toda economía es, de hecho, social, en tanto aún como esfera materialmente autonomizada de las estructuras sociales, codetermina qué clase de sociedad

¹ Educadora Argentina. Lic en Educación-Universidad Nacional de Quilmes, Tesista Maestría en Economía Social Universidad Nacional de General Sarmiento. aspirante al Doctorado Mención Ciencias Sociales y Humanas UNQ- Especialista en Educación de Adultos y Economía Social y Solidaria- Activista social Trabaja en organizaciones socioeconómicas. Contacto claudiaecoso@yahoo.com.ar

² Economista – Universidad del Cauca, Colombia, Maestranda en Economía Social por la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Doctoranda en Antropología Social Universidad Nacional San Martín. Investigadora y consultora en el área de la Economía Social y el Desarrollo local. Contacto milenam20@yahoo.com

soporta y contribuye a reproducir" (Coraggio, 2007. p 33). Además, señala que toda economía es moral y política pues está constituida con valores históricamente determinados, está encastrada en la sociedad y sus estructuras de autoridad o poder, esta sujeta a conflictos. Es esa perspectiva amplia la Economía Social la que reconoce la pertenencia de la economía a las relaciones sociales o socioeconomía, sus dimensiones morales y políticas. Igualmente, resalta las propuestas alternativas de desarrollo, al tiempo que las cuestiona y sugiere un cambio de dirección de lo que pensamos como desarrollo y la necesidad de construir nuestra propia realidad.

Desde algunas perspectivas de la economía social se postula la necesidad de Otro Desarrollo (desde lo local) contrapuesto a las prácticas y concepciones hegemónicas del desarrollo que lo materializan y lo representan como un proceso y/o fin centrado en el crecimiento económico, la acumulación de capital y su legitimación social. Coraggio, por ejemplo, señala que, en contraste al desarrollo capitalista, otro desarrollo hace referencia, a la puesta en marcha de un proceso dinámico de ampliación de capacidades locales para la mejoría intergeneracional y sostenida de la calidad de vida de tod@s los integrantes de una población. Ese proceso en la práctica supone un aprendizaje que transite desde una economía capitalista realmente existente hacia otras economías posibles con cambios en las estructuras productivas, culturales, sociales en el que las organizaciones de economías socialmente consientes no capitalistas sean agentes con capacidades y potencial transformador, tomando un papel estratégico y central para el fomento del desarrollo desde lo local.

Concebir el Desarrollo más como proceso que como objetivo implica, en cierta manera, reconocer y abrir la posibilidad de renunciar a toda concepción de "desarrollo" como principio organizador e implacable de la vida humana y el árbitro en última instancia del pensamiento y la práctica, y transitar a una era de posdesarrollo o de alternativas al desarrollo moderno/colonial/capitalista donde, por ejemplo, el trabajo emancipador represente el sentido de la actividad económica del sujeto.

El término *local*, no se toma como sinónimo de pequeño, diminuto, localista o reducido, sino como condición común de una población que en cierta manera comparte una visión del mundo, una historia de asentamiento o de vida, con sistemas de relaciones más o menos personalizadas en un Territorio (que pueden ser asimétricas), cuyos problemas están interrelacionados y desde donde se vincula a otras localidades, subregiones y

a su entorno regional, nacional e internacional. La definición de lo local, como lo señala Arocena (1995), plantea la necesidad de correlacionarlo con lo global y no reducirle a un problema de escala. Lo local permite así la inscripción de lo global en cada proceso de desarrollo; pero lo global (las determinaciones sistémicas y estructurales) no agota la realidad, porque en lo local hay particularidades o especificidades. En ese sentido, lo local no es más real que lo global, ni lo global *suma de lo local* sino una dimensión particular de la sociedad.

Cuando nos referimos a desarrollo local entendemos un proceso en el que una sociedad local, manteniendo su propia identidad y su territorio, genera y fortalece sus dinámicas económicas, sociales y culturales, facilitando la articulación de cada uno de estos subsistemas, logrando mayor intervención y control entre ellos. (Arocena, 1995, p. 26)

La búsqueda de alternativas a la modernidad/colonialidad/capitalista y interacción entre lo global y lo local llevan a autores como Escobar (2005) a plantear la posibilidad de generar procesos alternativos de desarrollo desde el lugar o desde lo glocal. Desde la perspectiva del autor, en el lugar se desarrollan una pruriversidad de economías, modos de producción y/o vida donde también ocurren procesos de producción y/o transformación de conocimientos; señala asimismo que si bien los discursos y las prácticas lugarizadas encuentran influenciadas en diverso grado por los procesos globales también mantienen especificidades a considerar.

El concepto de desarrollo desde lo glocal (desde el lugar) adquiere, pues, una connotación de algo socio-territorial, cultural y ecológico que pasa a definirse como proceso en curso o posible, concebido, sentido, pensado, promovido y/o transformado de manera diversa en el lugar (lo local) y desde lo glocal por una pluriversidad de actores, con alcance local, regional, nacional e incluso global. Hace referencia a Otro Desarrollo, que contrasta con el desarrollo local capitalista.

LA ECONOMÍA SOCIAL Y OTRO DESARROLLO DESDE LO GLOCAL

Una hipótesis que orientará la investigación es que es posible construir una economía centrada en el despliegue y desarrollo de las capacidades del trabajo humano en sociedad –desde glocal, mediante las Autogestión,

incorporando al trabajo como fuerza productiva indisociable de las instituciones educativas y organizaciones de las economías populares/solidarias estratégicas. El desempeño organizacional es influenciado por el *entorno institucional*, las *estructuras socioeconómicas*, las *motivaciones* y las *capacidades organizacionales*. Para los propósitos del trabajo propuesto interesan sobre todo lo que algunos autores como Max Neef (1993) han llamado *capacidades orgánicas*, tales como la capacidad de articulación con el otro, la capacidad de trabajo recíproco en equipo o en red, la capacidad de establecer vínculos interorganizacionales de cooperación o intercooperación, la capacidad de establecer relaciones –sinérgicas- democráticas, participativas, de autodependencia y co-responsabilidad, entre otras.

Ese proceso involucraría no solo componentes económicos, sociales, culturales y políticos- como lo señala el autor precitado- sino también cuestiones educativas, especialmente cuestiones de aprendizaje. Utilizamos el término Aprendizaje como categoría organizativa superadora de educación a partir de Torres,³ (2006), el aprendizaje es el resultado esperable de la educación, la formación y la capacitación, que incluye habilidades, ideas y valores provenientes de la educación formal y no formal. Los sistemas educativos en general y la educación de adultos particularmente, representan un espacio de aprendizaje en el que se combate el mundo simbólico de la organización capitalista. El sentido político y la historia de resistencia de la Educación de Adultos en general en Argentina y la experiencia en el vínculo educación – trabajo, contribuye a la reflexión sobre la posibilidad de ser una plataforma impulsora de la economía social y un espacio que amplía el sentido del trabajo.

Múltiples experiencias demuestran que la fusión de lo educativo, lo económico y lo político tienen un enorme caudal emancipador por ser proyectos donde se impulsa una toma de decisiones en forma participativa, colectiva. De esta manera, se convierten en espacios democratizadores, por articularse a diversos proyectos tendientes a fortalecer la dimensión socioeconómica de su territorio.

³ Versión revisada del informe presentado en la Conferencia Regional sobre Alfabetización y Preparatoria de la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI) "De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Hacia los desafíos del siglo XXI", organizada por el IUAL-UNESCO y el INEA (México, 10-13 Septiembre 2008)

EMPRESAS RECUPERADAS Y EDUCACIÓN POPULAR

Las experiencias en empresas recuperadas por los trabajadores son una experiencia pedagógica en sí misma en el marco de una Economía social para la Argentina. Actualmente se calculan más de 300 empresas recuperadas en todo el país, en su mayoría con trabajadores agrupados en la Asociación Nacional de Trabajadores Autogestionados (ANTA) que integra la Central de Trabajadores Argentinos (CTA)⁴, quienes avanzan en la construcción de un nuevo modelo de trabajo a partir de la autogestión asociada. Esta forma de organizar el trabajo si bien no es nueva, desnaturaliza varias concepciones economicistas, entre otras; la concepción del trabajo como sinónimo de empleo, los trabajadores no están sólo por el salario sino por un proyecto que les pertenece, la concepción de acumulación privada por la de acumulación colectiva, al ser de todos se decide invertir en la comunidad, entre ellas invertir en formación, una centralidad en la autogestión por sobre el mercado autoregulado.

2) La UST surge como empresa recuperada, siendo una cooperativa de trabajo autogestionado con seis años de vida actualmente, integra a 87 trabajadores y sus familias, ubicadas en la unidad geográfica del viejo Barrio San Lorenzo, emplazado en Wilde Este, que consta de 20 manzanas en las cuales habitan un promedio de 40 familias por manzana, lo que hace un total de 800 familias, es decir, una población estimada en 6400 personas⁵.

A nivel mesosocioeconómico la Organización propone una nueva Institucionalidad, esta vez desde el ANTA-CTA que se concretiza entre otras acciones con la construcción de marcos jurídicos. En la Asamblea general Extraordinaria⁶ y bajo el lema "Por el reconocimiento del nuevo sujeto Político-

⁴ Juan Carlos Giuliani, Secretario de Comunicación y Difusión de la CTA

⁵ Datos obtenidos del Informe de Actividades, Octubre 2008 - marzo 2009, Mesa de Organizaciones, Wilde Este.

⁶ Celebrada el 9 de marzo de 2010. Los puntos de tratamiento en la Asamblea 1) Lectura y aprobación del acta anterior. 2) Definición de nuevo sujeto social: Fijación de postura institucional del concepto de trabajador autogestionado asociado en un colectivo (Cooperativa de trabajo). Si se construyera consenso y se definiera posición definitiva se mocionará que dicha posición sea sostenida oficialmente por quienes representen a la Cooperativa en los ámbitos legales e Institucionales que correspondan en general y muy particularmente en los ámbitos en lo que se discuta el proyecto de ley de cooperativas de trabajo. 3) Reforma de Estatutos 1: Modelo de Economía solidaria- Inclusión en estatuto de los principios internacionales de la Cooperación. La consideración del tema no tendrá características enunciativas sino que mocionará la inclusión de dichos principios en los Estatutos como parte del Objeto Social a los efectos de legalizar como propia de los objetivos sociales de la cooperativa toda acción solidaria para con los asociados, las cooperativas hermanas y el conjunto de la comunidad. En caso de aprobarse se autorizará al Concejo Directivo a aceptar sugerencias del organismo de

social; “el Trabajador autogestionado”, Por un marco jurídico que regule-ampare –proteja y promueva la actividad autogestionada, Por una Economía Social como Modelo solidario de organización”. Los trabajadores discuten entre otros puntos de la Asamblea, la incorporación en el estatuto del nuevo sujeto social: trabajador autogestionado asociado en un colectivo y el Modelo de Economía Social en los principios internacionales de la Cooperación. Asamblea que contó con la participación de invitados testimoniales⁷. A nivel internacional plantea la sindicalización del sector.

Los trabajadores de la UST a partir de su conformación y en asamblea decidieron destinar un porcentaje de sus excedentes económicos al desarrollo educativo, cultural y social del barrio, entendiendo que la cooperativa no se podía considerar exitosa si su crecimiento no era coherente con la mejora de la calidad de vida del barrio. De esta manera, uno de los proyectos como plataforma impulsora del desarrollo desde lo local fue el Bachillerato Popular Arbolito, se discutieron y nacieron también desde la Mesa de Organizaciones Barriales⁸ necesidades propias del barrio, entre ellas surgió tener un Centro Comunitario de Salud. Además se cuentan otros proyectos de los que mencionamos, el Polideportivo donde se realizan actividades como fútbol infantil, plástica, música, murga, folklore, hándbol, vóley femenino; el banco Popular de la Buena Fe; el Centro Cultural Evita; el Taller de Radio; el taller de Video; el Centro Educativo; Recreativo y de Producción Agroecológica (Proyecto Agroecológico).

La UST funde con una impronta de resistencia, las articulaciones estratégicas entre el Secundario de Adultos, las Universidades (UNQ-UNGS-UBA-UNLP) y el barrio, escenario indiscutido para comenzar hablar de Comunidad organizada, en este caso una comunidad de aprendizaje. El caso de las empresas recuperadas por los trabajadores de donde nacen los

Aplicación para que sea viable la modificación planteada. 4)Reforma de Estatutos 2: Inclusión en estatuto de la categoría Postulante a socio: puesta a consideración de una categoría de incorporación formal y legal de nuevos socios. Incompatibilidad de la naturaleza de la Cooperativa de Trabajo y la condición de patrón en el período de prueba. En caso de aprobarse se autorizará al Concejo Directivo a aceptar sugerencias del organismo de Aplicación para que sea viable la modificación planteada.

⁷ Va en adjunto del correo

⁸ Cooperativa UST, el Banquito de la Buena Fe de UST, Cooperativa Cooparti, Asociación Con Fe y Esperanza, Escuela N°38, Jardín de Infantes 921, Parroquia Ntra. Sra. Del Valle, Capilla San Francisco de Asís, Comedor de Madres Santa Teresita, Junta Vecinal “San Lorenzo”, Centro de Formación profesional 401, Bachillerato Arbolito de UST, Cooperativa El Hornero de Wilde, Comisión de Madres de Las Casitas, Comedor Piccitos Embarrados, Murga Despejando la Calle, Polideportivo, Centro Juvenil Evita, Comedor Parroquial, Roperio Parroquial Santa Clara, Club EL Trébol, Centro de Residentes Correntinos, Comedor Santa Teresita y Asociación Rass.

bachilleratos populares.

SOBRE EL BACHILLERATO POPULAR ARBOLITO

La propuesta de los Bachilleratos Populares nacidos de las empresas recuperadas por los trabajadores marca el enorme potencial de la Educación de Adultos en la construcción de una Economía social porque está vigente en su concepción la historia de resistencia alternativa al sistema, dando combate al mundo simbólico sobre la naturalización de la economía capitalista. Como una de las experiencias que inspira este proceso, se encuentra el Bachillerato Arbolito⁹ de la Unión Solidaria de Trabajadores (UST) que tiene como materia Economía Social y que está firmando un convenio con la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

El bachillerato es un eslabón en el trayecto educativo dado que la formación que transcurre en las asambleas de la Cooperativa UST como en los cursos de formación política y la Mesa de Organizaciones Barriales completa una visión sistémica del proceso hacia la construcción de un desarrollo desde lo local. Considerado de antemano, como un espacio de aprendizaje en proceso con una relación permanente entre teoría y práctica, entre los contenidos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las necesidades inmediatas de la unidad barrial.

Fundado con un sentido político, el bachillerato es sostenido con el aporte solidario de los trabajadores de la UST y del trabajo voluntario de educadores y profesionales que no cobran salario. Desde 2009, posee un espacio propio para funcionar; Sala de dirección, equipada con teléfono e internet, Aulas para 1er y 2do año equipadas, Sala de computación con 6 computadoras Internet banda ancha baños y salón de usos múltiples para actividades culturales. La orientación académica se enfoca en Ciencias Naturales, Salud y Medio Ambiente.

Organizacionalmente presenta una planta funcional de dos secciones con 22 profesores, un directivo, una secretaria y una matrícula de 43 estudiantes, la mayoría han sido expulsados del sistema educativo en reiteradas oportunidades o no han tenido oportunidad de acceder a este nivel. Son

⁹ Sitio en la calle Virrey del Pino y Lomas de Zamora. Wilde, Buenos Aires - Argentina C.P. 1875 Correo Electrónico bachiarbolitoust@gmail.com

adultos y jóvenes compuesto por trabajadores de la Cooperativa UST, de otras cooperativas, trabajadores desocupados, miembros de la Mesa de Organizaciones barriales y vecinos del barrio en general.

Los contenidos de diseño curricular según informe¹⁰, están en función de una propuesta que es Permanente: como contenidos básicos, Estratégica: son los contenidos en función del proyecto estratégico de la organización e Integral: implica romper con la fragmentación entre: contenidos y materias, entre la propuesta educación y el camino de la comunidad/ organización y por último la propuesta de formación y contexto, o sea la realidad. En el mismo informe queda acordado avanzar según su propio ritmo, seleccionar su trayecto formativo, disponer de los módulos para avanzar en sus estudios, comenzar el trabajo participando en instancias organizadas de orientación y diagnóstico inicial, participar de instancias de orientación y seguimiento a cargo de los docentes tutores durante todo su trayecto formativo, participar en procesos de nivelación que les permitan niveles de autonomía creciente en el manejo de los materiales si tienen dificultades iniciales, recibir de los docentes tutores actividades complementarias a las planteadas en los materiales para facilitar el aprendizaje de algunos contenidos que pueden presentar mayores dificultades para cada estudiante, propiciar la vinculación con la realidad local de las propuestas de trabajo, ser evaluados en cualquier momento del año, cambiar de lugar de residencia con altas probabilidades de encontrar un establecimiento educativo con el mismo sistema en donde continuar estudiando.

Con 11 materias en primer año y 11 materias en 2° la propuesta pedagógica y de gestión se sustenta en el marco de la educación popular y la autogestión según figura en el PEI¹¹. Las materias están organizadas en cuatro áreas y en trabajo interdisciplinario de tal manera que no existan 11 materias separadas sino coordinadas entre sí. La dirección del Bachillerato seleccionó como materia Especializada en 2009 Economía Social, esto permite que al ser una especialidad tenga mayor carga horaria y permite coordinar acciones con cada una de las materias según figura en el informe elevado al inspector.

Las asignaturas están organizadas en cuatro Áreas que a su vez tienen contenidos permanentes (cp), estratégicos (ce) e integrales (ci), Área *Recursos*

¹⁰ Propuestas para el armado de la Curricula del Bachillerato

¹¹ Informe Proyecto Educativo Institucional PEI

Naturales y Educación para la Salud, las asignaturas son Recursos Naturales, Biología y Educación para la Salud. *Área Comunicación*; Informática, Lengua y Literatura, Psicología e Inglés. *El Área Exactas* tiene las asignaturas Matemática, Física y Química. *El área socioeconómica* tiene las Asignaturas, Economía Social, Historia y Geografía y Derecho. Los contenidos permanentes son: Análisis de la complejidad social, Identificación del sujeto social. Como contenidos estratégicos: qué pasó en la economía?, Revolución industrial, Pueblos originarios, Medios de comunicación, Desde la revoluciones americanas hasta el radicalismo y Análisis de la realidad socioeconómica. Como contenidos integrales: lectura alternativa, continuidad histórica, evolución de la sociedad al Estado, historia Argentina y Latinoamericana, Globalización, situación de los trabajadores, movimiento obrero, política y economía una sola esfera.

En definitiva la construcción barrial, territorial, regional que viene construyendo la organización con la alianza de actores estatales, incluidas las Universidades, la correlación de fuerzas con la Central de Trabajadores organizaciones y Movimientos sociales, colocan a la UST como usina impulsora del desarrollo que viene desde abajo, repensando y construyendo día a día el vínculo que conecta a la Educación con la construcción de una economía social pensada desde el trabajo autogestionado.

2) PROCESOS DE APRENDIZAJES SOCIOECONÓMICOS HACIA UN DESARROLLO GLOCAL

El Bachillerato, permite la lectura de las cuatro categorías del informe Delors¹², Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a Vivir Juntos y Aprender a Ser, de manera tal que nos permita pensar una economía justa, humana y solidaria. Posibilita Aprender a conocer aquello que no se encuentra legitimado por los cánones de verdad sobre los cambios de la economía y el mundo del trabajo particularmente con la figura del nuevo sujeto, el trabajador autogestionado. Rescata y visibiliza los procesos de grupos de pequeños productores, el valor de la semilla y las transformaciones socioeconómicas políticos y culturales.

Cada uno de estos aprendizajes maneja distintos niveles y se interrelaciona dentro de la construcción de un proyecto de la economía social que discute el desarrollo desde lo local. En este sentido, el aprender a conocer desde la

¹² http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Universidad y el conocimiento académico, nos planteamos distinguir las prácticas no capitalistas que se encuentran invisibilizadas frente a la escala dominante global, conocer y divulgar las experiencias no legitimadas por los cánones de verdad ó calificadas de residual, atrasadas a las lógicas hegemónicas y a la concepción de un desarrollo fuera de los límites del crecimiento económico. El aprender a conocer sobre las experiencias de la economía social requiere capacidad dialógica entre el saber científico y humanístico que la Universidad produce y los saberes populares, tradicionales, urbanos, campesinos de las distintas comunidades.

Desde el aprender a hacer, esta el planteamiento de la organización, sentido, centralidad del trabajo y la organización que éste tiene en la producción, distribución circulación de bienes y servicios, a partir del trabajo autogestionado, asociado, colaborativo. Hacer acumulación social o sea que resuelva el problema de todos y no solo de unos pocos. Realizar producción responsables donde no prime el principio de rentabilidad monetaria, tener en cuenta las relaciones sociales y tecnológicas en el proceso de trabajo, la calidad de vida que implica trabajar determinadas jornadas de determinada manera y también realizar prácticas de consumo responsable donde se incluyan las condiciones sociales y ambientales en la que fue producido. Realizar intercambios multirecíprocos para cambiar la institucionalización del dinero como medio de poder y acumulación.

Aprender a vivir juntos en la construcción de proyectos socioeconómicos, que partan de las verdaderas necesidades de quienes integran éste proyecto educativo trabajadores/estudiantes/profesores. Así como también de la comunidad barrial en donde esta ubicada la cooperativa geográficamente, generando instancias de debate democrático sobre el desarrollo deseado y tomando como un voto cada opinión a partir de los encuentros asamblearios y democráticos.

Aprender a ser sujetos económicos dadores de sentido, que participan en la esfera pública reclamando y proponiendo políticas públicas participativas, leyes, programas, financiamiento para estas nuevas formas del trabajo y la economía. Por medio de estrategias y políticas que hacen a la vida de todos, con autonomía del capital, de los poderes de gobierno y los partidos políticos.

A MODO DE SÍNTESIS

En definitiva los aprendizajes que colaboran en desnaturalizar la economía actual requieren estrategias a largo plazo dado que se encuentra en medio del desenfreno de actores globales que no sólo producen productos competitivos, sino significados y símbolos. Con innumerables obstáculos por ocurrir en el contexto de una economía-mundo capitalista, las formas de organización del trabajo en forma autogestiva y asociada tanto de comunidades campesinas como de trabajadores y militantes barriales, no controladas por el capital, tienen un gran potencial para comenzar a contrarrestar las fuerzas destructoras de este último. Los aprendizajes son mecanismos de desarrollo que tiene la educación, y en especial la educación popular, en cuyo proceso las estrategias de enseñanza con prioridad de contenidos conceptuales críticos tensan el campo de la práctica educativa que está destinada a futuros dirigentes con estrategias que tienden a producir un salto cualitativo en el desarrollo de estructuras cognitivas y de herramientas de pensamiento superior abstracto, que no se circunscriben a ámbitos o compartimentos parcelados de saberes, sino a campos o conjuntos entrelazados de carácter multidisciplinario que permiten abordar la complejidad, planificar, gestionar y, sobre todo, “desarrollar nuevos conocimientos”.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Coraggio, José Luis. (2007) *La Economía Social desde la Periferia*. Contribuciones Latinoamericanas. Buenos Aires, Editorial Altamira.

Escobar, Arturo. (2005). *Más Allá del Tercer Mundo*. Globalización y Diferencia. ICAN, Bogotá.

Arocena, José. (1995). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. Editorial Nueva Sociedad, Caracas

Max, Neef (1993). *Desarrollo a Escala Humana*. Editorial Nordan-Comunidad, Icaria Editorial, S.A.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR ORIENTADA AL DESARROLLO LOCAL: FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN ARTICULACIÓN CON ORGANIZACIONES SOCIALES. LA EXPERIENCIA DEL LABORATORIO REDES DE LA UNGS. ARGENTINA

Anabella Zamora¹

Marisa Fournier²

Ruth Muñoz²

Ana Luz Abramovich²

INTRODUCCIÓN

La noción de desarrollo local o más bien de desarrollo *desde* lo local se ha instalado en distintos espacios académicos, de gestión social y de gestión estatal. Más allá de las diferencias de enfoques se trata de una nueva manera de concebir la intervención basada en la articulación de actores y recursos (materiales, culturales, simbólicos, etc) de un territorio determinado que permitiría dinamizar y capitalizar las fuerzas locales generando procesos de desarrollo más integrales y con alto potencial sinérgico (Boisier, 1999; Vázquez Barquero, 1998).

Apoyada en la teoría sobre la naturaleza espacial de los procesos sociales, esta perspectiva implicó revalorizar los recursos y las articulaciones que tienen lugar en el ámbito local, y así puso de manifiesto la efectiva inserción local que generalmente tienen las organizaciones y los proyectos que trabajan en el campo de lo social. Tal como señala Rofman (2006), la estrategia de desarrollo local en un ámbito espacial determinado, se basa en priorizar la capacidad de decisión de los actores sociales que residen en dicho espacio.

¹ Comunicadora Social. Especialista en trabajo con Organizaciones Sociales.

² Investigadoras-docentes del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Maestría en Economía Social – UNGS.

Actores tales como organizaciones comunitarias de base territorial, movimientos sociales ligados a la demanda de empleo, de derechos sexuales y reproductivos, de economía social y solidaria, de derechos humanos, de democratización de los medios de comunicación, de soberanía alimentaria, entre tantos otros, son algunos de los que, formando parte del universo asociativo de la sociedad civil, no siempre son considerados suficientemente en la construcción articulada de la política pública. En parte eso responde a la complejidad de construcción de proyectos compartidos en escenarios de intereses divergentes y con grados muy bajos de ejercicio en la problematización y revisión de las diferentes capacidades de acceder a la toma de decisiones de sectores sociales más postergados.

Se trata de procesos de enorme complejidad, mas aún en Áreas Metropolitanas amplias y heterogéneas como es la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) y en Argentina.

La trama de organizaciones sociales que articula buena parte de la participación social en el Conurbano Bonaerense de la RMBA ha crecido significativamente en los últimos años, crecimiento que puede comprenderse en el marco de las condiciones de vulnerabilidad en el plano socioeconómico y habitacional de este aglomerado metropolitano. Estas condiciones, ponen en evidencia las limitaciones de las políticas públicas para asegurar condiciones de vida dignas en este territorio. Este contexto movilizó a la sociedad hacia la búsqueda de soluciones autogeneradas, tanto en el plano de la provisión de asistencia social como en el campo de la construcción de infraestructura urbana. En simultaneidad con la autoorganización social se desarrollaron una serie de dispositivos de intervención estatal que exigían la gestión social de los recursos públicos. Como resultado de esta dinámica, el conurbano bonaerense se pobló de instancias organizativas creadas por la sociedad.

La experiencia que presentamos en este trabajo- el Laboratorio "Redes Sociales y condiciones de vida", en adelante Laboratorio- consiste en una asignatura establecida en el plan de estudios de todas las carreras de grado de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), en la que se trabaja centralmente en la formación profesional de futuros egresados capaces de brindar servicios para el fortalecimiento de las organizaciones sociales, en tanto actores legítimos en la construcción de procesos y proyectos de desarrollo local. La materia aborda el trabajo con organizaciones en dos planos complementarios:

a) Contribuyendo al desarrollo de perfiles profesionales que vislumbren el trabajo con organizaciones de manera estratégica y comprometida con el desarrollo desde lo local y;

b) fortaleciendo a las organizaciones a partir de la realización de un estudio específico sobre alguna cuestión que aparece como problema o traba en el desarrollo de la institución de referencia.

La propuesta de esta materia retoma algunos supuestos que estructuran las políticas de planificación estratégica y participativa, las cuales, siguiendo a Resse (2007) sostienen que la elaboración de buenas políticas capaces de mejorar las condiciones de vida de las comunidades son las que se enriquecen por la información, la experiencia y el conocimiento de los diferentes agentes participantes.

Una universidad que construye su agenda en un marco de diálogo y relación con su entorno tiene mayores posibilidades de formar profesionales más cercanos a las necesidades reales de la población y de realizar mejores contribuciones al desarrollo desde los espacios territoriales en los que se inserta.

1. PRESENTACIÓN DEL LABORATORIO

1.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL

La Universidad Nacional de General Sarmiento es una universidad pública y gratuita, relativamente joven, puesto que fue fundada en el año 1993 y comenzó sus actividades académicas en el año 1995. Desde su nacimiento, la Universidad buscó vincular estrechamente sus actividades académicas con las necesidades y problemáticas de la sociedad local. El modelo de universidad que resultó de esta propuesta se diseñó en función de esa misión, diferente del esquema propio de las universidades más antiguas y grandes. Sus lineamientos plantean una inserción en el campo universitario a partir de los intercambios que se producen entre las acciones de *investigación, docencia y servicios y acción con la comunidad*, fuertemente ligadas a las problemáticas sociales y urbanas que hoy atraviesan las grandes ciudades.

En este contexto institucional se desarrollaron multiplicidad de proyectos de investigación, articulación institucional y formación que constituyeron antecedentes valiosos para el diseño e implementación del Laboratorio. La variedad y cantidad de organizaciones que formaban parte de los vínculos institucionales de la UNGS y el conocimiento acumulado en la universidad en

torno a las necesidades prácticas y estratégicas de las organizaciones locales en pos del desarrollo local, fueron elementos centrales para la formulación de esta experiencia, su viabilidad y significación comunitaria.

1.2. EL RECORTE DE TRABAJO DE LA ASIGNATURA

El equipo docente de esta materia, integrado por economistas, sociólogas y comunicadoras formadas en el campo de la Economía Social y el Desarrollo Local, buscó desarrollar una propuesta pedagógica persiguiendo una doble intencionalidad. Se propuso, en primer lugar, un espacio en el cual los estudiantes pongan en juego y desarrollen capacidades y competencias que les serán requeridas en su futura práctica profesional, desde un enfoque crítico y propositivo.

Además se quiso atender a necesidades planteadas por las OS que implican la disponibilidad de recursos (tiempo de trabajo, conocimientos específicos, tecnologías apropiadas, entre otros) a los que habitualmente no acceden en tiempo y forma, y que la Universidad puede ofrecer de manera eficaz.

El Laboratorio tiene objetivos vinculados tanto al aprendizaje que realizan los estudiantes, como a los procesos que realizan las organizaciones en este trabajo conjunto. Los objetivos generales buscan:

1.1. Promover en los estudiantes prácticas de aprendizaje reflexivo y crítico en situaciones de intervención, a partir del conocimiento y abordaje de las problemáticas de las OS y su 1.2. Proponer a las OS intercambios que viabilicen el uso de los diversos recursos disponibles en la Universidad, a través de la práctica de los estudiantes.

Los contenidos conceptuales de esta asignatura se trabajan entrelazados con la experiencia que se desarrolla a lo largo del proyecto y son indisociables del trayecto educativo que propone el laboratorio. Los contenidos metodológicos suponen en forma simultánea actividades de aprendizaje y de servicios que se concretan en el proceso de elaboración del estudio específico y de los productos finales. En una materia de este tipo uno de los contenidos centrales es el proceso mismo de desarrollo del proyecto.

Solo con fines analíticos presentamos aquí un esquema que distingue tres momentos de desarrollo de los contenidos:

1º: El conocimiento de la problemática general de las Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA), los problemas urbanos, y de las Organizaciones

Sociales

2º: La realización de un estudio en torno a un eje problemático específico acordado con las Organizaciones Sociales

3º La elaboración de productos comunicacionales y cierre de la cursada
Hasta el segundo semestre del año 2009 más de 330 estudiantes fueron formados en la experiencia.

2. LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA SEGÚN LAS ORGANIZACIONES SOCIALES

Hasta la actualidad y desde el año 2005 se ha trabajado con 16 organizaciones que, en alguna medida, expresan la complejidad y heterogeneidad del campo asociativo

Entre octubre de 2009 y marzo de 2010 hemos realizado con 13 de estas organizaciones entrevistas de evaluación conjunta de la experiencia³, que nos han entregado insumos para revisar nuestra práctica, analizar de qué modo se ha materializado la intervención del Laboratorio y entender entonces cómo se construye la vinculación entre el trabajo de la OS, la intervención del Laboratorio y los procesos de Desarrollo Local.

Existen dos grandes líneas en las que podemos situar “los aportes” del Laboratorio en términos de la revalorización de las OS como actores del Desarrollo Local. Por un lado, aquellos vinculados al fortalecimiento de la OS, y por otro, los que involucran la transformación de las relaciones que las OS establecen con su entorno en función de estos procesos de construcción colectiva. Esto involucra tanto a la población con la que trabajan, como a su territorio de referencia; así como a otras organizaciones y demás actores públicos y privados con los que interactúa.

En relación con la primera línea, en los relatos recogidos en las entrevistas encontramos que el Laboratorio ha servido para:

* Repensar aspectos a futuro, reafirmar decisiones, modificar prácticas; en función de la profundización de la mirada sobre el propio trabajo.

Me parece que incide en la práctica totalmente porque, estamos hablando de

³ Se realizaron entrevistas a las OS con las que trabajamos hasta el 2008, puesto que consideramos necesario que transcurra un tiempo para que las OS puedan profundizar en la evaluación de la experiencia. Por cuestiones de espacio, no es posible presentar en este trabajo a cada una de las organizaciones con las cuales el Laboratorio ha trabajado.

que generó determinados cuestionamientos, que tienen que ver con el trasfondo, con lo que está detrás de nuestras prácticas, con lo que las sostiene. Directamente está cuestionando lo que hacemos, entonces aporta a la práctica cotidiana en los centros (RED ANDANDO)

Lo que buscábamos era nuestro propio mecanismo de comunicación, y lo logramos porque salió, a partir de ahí, un folletito que nosotros armamos para llegar, y bueno salió que nosotros debíamos volver a profundizar el tema de los voceros en la calle, que por cuestiones presupuestarias se había como un poquito descomprimido ese espacio. A partir de ahí dijimos, 'no, tenemos que seguir fuertemente con los voceros en la calle' (MUTUAL PRIMAVERA)

Lo más fuerte del Laboratorio es que ayudó a repensar de nuevo la organización y el qué y para qué estaba... nos permitió cambiar la modalidad (...) tuvo mucho que ver todo ese insumo que nos dieron para poder hacer todo un proceso de evaluación y de reorientación de lo que estábamos haciendo (ESCUELA AGRONOMICA EL SURCO)

Salieron un montón de apreciaciones que ellos veían de nosotros y que quizás nosotros por estar inmersos en la organización, no las veíamos. (...) el informe refleja más cosas que ya sabíamos pero otras no (...) tuvo, tuvo utilidad porque pudimos ver a nosotros hacia adentro, cómo nos veían los demás" (VECINOS DEL ARROYO DARRAGUEIRA)

* Proveerse de nuevo conocimiento y utilizarlo y difundirlo como insumo para mejorar y profundizar el trabajo.

Después del censo [encuesta] ya hablábamos con más propiedad cuando hacíamos los reclamos (...) Ya no vamos 'a la bartola', sino que vamos con algo concreto del informe ese y a partir de eso podemos hacer el reclamo correspondiente... porque citábamos a la Universidad (VECINOS DEL ARROYO DARRAGUEIRA)

Pudimos comprobar algunas ideas que la sociedad sostiene sobre la comunidad en situación de calle. (HECHO EN BUENOS AIRES)

El hecho de que hayan salido a conversar con los vecinos, totalmente objetiva su charla, y haber traído el resultado que trajeron, para nosotros fue de mucha utilidad, primero porque nosotros no teníamos la visión que nos trajeron de la gente, una visión mucho más positiva de lo que nosotros pensábamos (MUTUAL PRIMAVERA)

* Contar con nuevos materiales o nuevas versiones de los ya existentes, que sirvieron de base para los vínculos con actores del entorno

(...) esa fue una utilidad, ordenó el contenido del discurso cuando hicieron el perfil de la organización. Eso ayuda en el proceso de sistematización, no es

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR ORIENTADA AL DESARROLLO LOCAL: FORMACIÓN...

una sistematización, pero ayuda. La utilidad es tener un contenido ordenado de una experiencia parcial de la organización... (ALTERNATIVA 3)

Fue importante porque cuando íbamos en la zona, por ejemplo un día fuimos a Malvinas a dar un taller, e hicimos copia de esa cartilla porque a la gente, a los referentes de ese lugar les servía, y la gente no conocía si tenía un servicio por ejemplo en Malvinas, o sea fue importante (RAZONAR)

Creo que nosotros lo utilizamos, algunas de las cosas, para algunos proyectos, algunas presentaciones institucionales, en ese sentido sirve porque bueno, es la Universidad la que está hablando de nosotros también, eso tiene cierta utilidad en el curriculum si querés, institucional, en ese sentido sirve (COMUNIDAD ORGANIZADA)

Entrando ya en la segunda línea de aportes, la participación en esta experiencia sirvió a las organizaciones para abrir el camino del vínculo con nuevos actores (entre los que incluyen a la Universidad, en algunos casos), o reforzar los vínculos existentes a ese momento.

(...) entonces imaginate cómo nos veían los demás, hasta los mismos medios, porque uno de los fuertes nuestros fue que los medios nos dieron una mano grande, pero eso pasó cuando vieron que teníamos la Universidad al lado, que íbamos a tal lado a tal otro, que no éramos unos loquitos que pedían por pedir, entonces lo vamos poniendo en el currículum a las cosas que pasan (VECINOS DEL ARROYO DARRAGUEIRA)

Reforzamos lazos o los tuvimos más presentes a partir de esa experiencia. Estuvimos más dispuestos a abrir la casa a otras instituciones. Se le dio más espacio a la reunión de Comisión. Abrimos la mirada a que no era sólo con los chicos de acá que teníamos que trabajar, sino a tener más presentes los otros lazos que había (CENTRO JUNTOS POR EL BARRIO)

Profundizando en los aportes de las intervenciones del Laboratorio en la línea asociada a la transformación de los vínculos de las OS, resulta interesante revisar la multiplicidad de actores a los que estas intervenciones han alcanzado.

Al considerar a los destinatarios de la información y materiales producidos por los estudiantes, vemos que se amplía el espacio de influencia de la intervención del Laboratorio. Ya no es sólo la OS y sus miembros (que son los primeros en vincularse con esta experiencia), sino su comunidad de referencia más amplia. De esta manera, estas poblaciones cuentan con elementos que contribuyen a su protagonismo en la comprensión de las problemáticas que los afectan, y la búsqueda de soluciones y caminos de acción en conjunto con las organizaciones sociales. Esto implica reconocer que los márgenes de

proyección del trabajo del Laboratorio son a la vez amplios y difusos.

A veces sirve para nuestros vecinos saber que hay otros que dicen cosas de uno y que hablan bien pero a mí me parece que eso es lo que nos falla, la socialización de la información no es muy fácil de hacer, o sea, si vos lo pensás, utilidad indirecta tiene porque uno afirma decisiones que incluyen a esos vecinos y planifica y mejora pero, la gente no tiene idea más que por la asamblea [que realiza la organización] (...) (Comunidad Organizada).

El cuadro que sigue presenta alguno relatos brindados por las OS respecto de las poblaciones / actores que hicieron uso- directo o indirecto- de la información y / o productos realizados en el marco del Laboratorio.

Organización	La población con la que trabaja y la propia organización	Otros actores
El Surco	"El impacto no es solamente en la propia organización sino en todas las organizaciones que componen la red (...) Nosotros después hicimos una evaluación con toda la comunidad sobre la necesidad de certificaciones y nos pusimos a pensar en un proyecto de una escuela de artes y oficios. Para eso armamos una propuesta y una asamblea, que la hicimos acá con todos los actores de la comunidad, desde las escuelas, las organizaciones, los egresados, los vecinos comunes, los mismos que estaban participando y lo que uds. hicieron sirvió de insumo justamente para armar esa propuesta, que después iba a ser mejorada por la comunidad".	
Comunidad Organizada	"Los vecinos, que fueron informados en una asamblea grande que hicimos (...) fue un contacto más, fue poner nuevamente a la organización en la casa de los vecinos"	"Con las organizaciones de la red de Comunidad Organizada, para fortalecer y tener un contacto específico de consulta (...) sirve para otros actores y por ahí a través de los mismos alumnos del Laboratorio circula más información (...)"
Vecinos del Arroyo Darragueira	"Con los otros vecinos que capaz al principio antes nos veían pasar y no te digo te ignoraban, pero no le prestaban mucho atención a la cuestión, ya después era otra cosa ir con la Universidad, por más que eran alumnos y no era la Universidad, nosotros le explicábamos y te abrían la puerta de la casa"	"El Municipio de Malvinas Argentinas y fuera de acá, a todos los que visitan el blog (...), a los que estuvieron en el encuentro de campañas por el agua en Santa Fe (...) a los que nos escucharon en la Cámara de Diputados"

Razonar	"La gente que nos venía a consultar que vive lejos de la zona (...) en general de bajos recursos (...) y que sabíamos que no íbamos a poder sostener la asistencia por la distancia"	"Las cartillas que ustedes nos imprimieron, nosotras la pudimos dar a distintas instituciones, a otros referentes (...) nosotros dábamos talleres acá pero además también fuera de acá, entonces a nivel regional nos servía"
Hecho en Buenos Aires	-	"Estudiantes y público que se interesaron por los resultados"

3. REFLEXIONES SOBRE UNIVERSIDAD Y DESARROLLO LOCAL

Presentamos a continuación algunas ideas y preguntas abiertas en torno a la vinculación Universidad-Desarrollo Local. Las mismas recogen reflexiones realizadas por el equipo docente del Laboratorio en función del análisis de las experiencias de esta asignatura entre 2005 y 2009, así como de otras experiencias dentro de la universidad; parte de las cuales han sido sistematizadas en Fournier y Graham (2006).

La universidad tiene la capacidad de realizar aportes específicos que potencian los procesos de desarrollo local.

El desarrollo local aparece como una propuesta de democratización centrada fundamentalmente en la ampliación de la participación y en el aprovechamiento sinérgico de la trama socio – institucional – organizativa territorial potenciando la expansión de las capacidades de trabajo ancladas en un territorio, entendiendo por trabajo todas las capacidades humanas de transformación para la satisfacción de necesidades.

A nuestro entender el fortalecimiento de las organizaciones locales y la formación de perfiles profesionales como los que se promueven en el Laboratorio son formas en las que la universidad deviene en un actor más del desarrollo. Allí se pone en juego la sustentabilidad y expansión de tramas socio territoriales fuertes desde el punto de vista organizativo cultural y político.

La intervención e involucramiento de la universidad en procesos de desarrollo requiere de un relativo descentramiento que pone en tensión la delimitación del propio campo.

Participar en procesos complejos de desarrollo local implica una

orientación metodológica descentrada y constructivista en la que el acento se pone en la construcción de un proyecto común que en la delimitación identitaria y práctica de los campos. Esto no significa el borramiento total de las fronteras pero las altera, produciendo un desdibujamiento relativo de los límites en los que la discusión generada en ese supuesto entorno exterior pasa a formar parte de la institución misma.

Implica revisar y/o redefinir las matrices epistemológicas y metodológicas desde las cuales la comunidad científica se aproxima a las problemáticas sociales.

Esta cuestión nos lleva, por un lado a jerarquizar lo que, creemos, es uno de los rasgos distintivos y más potentes del quehacer científico: la enorme capacidad para la producción de conocimiento sistemático. Sin embargo no es lo mismo estudiar los procesos sociales objetualizándolos que desde una relativa *interioridad*. Nos referimos a la posibilidad de producir conocimiento desde el interior de una práctica de intervención, en la que el propio objeto de investigación está conformado por los agentes que investigan.

En la línea de trabajo que estamos problematizando el papel del conocimiento ya no se circunscribe exclusivamente a mejorar la capacidad de innovación social por medio de la transferencia de saberes, sino más bien se vincula con la composición de un entramado de actores sociopolíticos articulados en un proyecto común en el que la investigación no esté desvinculada de los procesos de cambio, cuestión que redefine la noción clásica de separación entre el que conoce y el que es escrutado por la mirada experta.

Asumir la investigación desde una interioridad activa dirigida a la transformación implica una revisión permanente de objetivos, tiempos y campos de indagación, en tanto la dinámica misma de los procesos va abriendo nuevos campos que requieren nuevos recortes y enfoques analíticos.

En última instancia, y extremando la hipótesis inicial ¿no sería ésta una de las formas de democratización del proceso de producción de conocimiento?

El involucramiento de la universidad en procesos de desarrollo local exige un esfuerzo de compatibilización entre sus propios tiempos y los que requieren los procesos de transformación territorial.

La articulación entre múltiples actores sociales, económicos y políticos, y entre ellos la Universidad, enfrentan problemas para configurar una agenda común desde un punto de vista tanto temporal (en tanto y en cuanto estos actores están presionados por la urgencia del día a día) como político (en la medida en que los diferentes actores tienen intereses y lógicas de acumulación no necesariamente coincidentes)

El necesario descentramiento que enunciamos más arriba respecto de la institución académica es una condición indispensable a ser asumida por todos los agentes involucrados en procesos de desarrollo. El contexto institucional, las formas de acreditación académica, los proyectos de investigación clásicos y las dinámicas de trabajo de las universidades tensionan la potencialidad que, creemos, tiene la universidad para acompañar fructíferamente un proceso de desarrollo local concreto. Estas tensiones exigen encontrar nuevos mecanismos para la articulación de los tiempos internos con los del entorno (que no necesariamente coinciden con los de un proyecto de investigación o de una asistencia técnica), para aportar su especificidad en tiempos y formas que acompañen las necesidades de los otros actores sociales. ¿Puede y quiere la comunidad universitaria sumergirse en este desafío?

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Boisier, Sergio (1999) *Teorías y metáforas sobre el desarrollo territorial*. CEPAL, Santiago de Chile.

Fournier, Marisa Lis; Graham Maria (2006) *Cinco hipótesis para re-pensar la relación entre Universidad y Desarrollo Local, en Universidad y Desarrollo Local. Aprendizajes y desafíos*. Adriana Rofman (comp). Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

Reese, Eduardo, *Planificación participativa y estratégica. Aportes para su aplicación en procesos de desarrollo local*. Mimeo, Universidad Nacional de General Sarmiento, Octubre de 2007.

Rofman, Alejandro (2006), El enfoque del desarrollo local: conflictos y limitaciones. En Rofman y Villar (Comp.) *Desarrollo Local. Una revisión crítica del debate*. Espacio Editorial. Universidad Nacional de Quilmes. Universidad Nacional de General Sarmiento, 2006.

Vázquez Barquero, Antonio (1998) *Desarrollo económico local y descentralización*:

ANABELLA ZAMORA - MARISA FOURNIER - RUTH MUÑOZ - ANA LUZ ABRAMOVICH

Aproximación a un marco conceptual. Proyecto CEPAL/GTZ " Desarrollo económico local y descentralización", Santiago de Chile, 1998.

CONTRIBUCIÓN DEL POSTGRADO AL DESARROLLO LOCAL: LA EXPERIENCIA CUBANA

Oswaldo Nilo Balmaseda Neyra¹

Julio Castro Lamas²

Como el mismo título anuncia, el presente artículo aborda un tema de cierta dificultad, no solo por la complejidad conceptual que encierran los términos postgrado y desarrollo local, sino por las numerosas y diversas definiciones que sobre ambos existen en diferentes contextos. No obstante, se pretende discutir sobre las tendencias que pueden identificarse en cuanto al vínculo postgrado-desarrollo local, sus perspectivas a mediano y largo plazos, así como las principales experiencias que de ese binomio se están obteniendo en Cuba en los últimos años.

QUÉ ENTENDEMOS POR DESARROLLO Y DESARROLLO LOCAL

Existen enfoques que valoran el desarrollo centrandolo en lo económico, en tanto existen otros que la centran en lo social. Así, los primeros miden los niveles de desarrollo alcanzados por un país, una región o una localidad, basados en el producto interno bruto (PIB), mientras los segundos lo hacen a partir de indicadores del desarrollo humano. Desde hace muchos años ya Boisier había señalado la polisemia del término "desarrollo" a partir de su creciente adjetivación: "Se asiste a una verdadera proliferación de «desarrollos»: desarrollo local, desarrollo endógeno, desarrollo sustentable, desarrollo humano..." (BOISIER, apud ZÁRATE et al., 2007, p. 229)

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) define el concepto de índice de desarrollo humano (IDH) como "una medida sinóptica del bienestar de las personas que combina medidas de esperanza de vida, alfabetización, matriculación escolar y PIB per cápita" (PNUD, 2009 p.1). En correspondencia con la definición del PNUD, para los autores de este artículo,

¹ Lic. en Educación, Dr. en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular de la Universidad de La Habana. Asesor de la Dirección de Postgrado del Ministerio de Educación Superior, Cuba.

² Ing. Geofísico, Dr. en Ciencias Técnicas, Profesor Titular del Instituto Superior Politécnico "José A. Echeverría". Director de Postgrado del Ministerio de Educación Superior, Cuba.

el desarrollo abarca un amplio espectro que incluye desde las estructuras productivas que generan el crecimiento económico hasta los más diversos espacios de la vida espiritual.

Pero como el desarrollo no puede realizarse sino en un espacio determinado, los estudios que tratan este tema se refieren a países, regiones, subregiones, territorios, comunidades, etc., como objetos del desarrollo económico y social (CABALLERO, 2004, p. 98). Ello porque solo en un espacio físico pueden establecerse y desenvolverse las relaciones sociales entre los diferentes actores, las instituciones y establecimientos de todo tipo, tanto públicos como privados.

Según Vázquez-Barquero (2009, p. 4), las iniciativas de desarrollo local surgieron en los países pobres y de desarrollo tardío con el fin de neutralizar los efectos negativos que la globalización y el ajuste productivo produjeron en el nivel de vida de la población. Así, el enfoque local del desarrollo en América Latina puede considerarse de reciente introducción; y probablemente por su carácter emergente, no hay consenso entre los investigadores y, como consecuencia, ni suficiente claridad para demarcar los límites territoriales del desarrollo local. Sin embargo, sí suele advertirse una aprobación común en reconocer como desarrollo local al progreso económico y social en espacios con objetivos bien definidos, como los municipios, comunidades, distritos, etc.

Tal como ha identificado Arocena, existen varias tendencias al interpretar lo local; una que afirma el carácter determinante de lo global frente a lo local; otra "como alternativa a un proceso de globalización negativamente connotado" (Arocena, 1997, p. 2); es decir, con un enfoque anti-global frente a las amenazas de la globalización, y una tercera que intenta no enfrentar ambas posiciones, sino articularlas en toda la complejidad que ello entraña, si tenemos en cuenta las características de la sociedad contemporánea. Algunos teóricos afirman que "lo local" encierra una realidad única e irrepetible, por su especificidad pura, que parece no admitir leyes generalizables, ni modelos estructurados en base a racionalidades absolutas; de tal manera, que una sociedad local es un sistema totalmente singular.

De acuerdo con lo apuntado más arriba, cuando se habla de desarrollo local debe tenerse en cuenta la amplitud del concepto para determinar los niveles de desarrollo; esto es, la flexibilidad al interpretar los datos, pues se trata de un proceso particular para cada caso, un proceso de transformación

que responde a las necesidades de un lugar en particular, con sus propias características topográficas, culturales y medioambientales, idiosincrasias, creencias, actores sociales, costumbres, necesidades, recursos propios, capital de relaciones y sistemas productivos (CABALLERO, op. cit p. 107) Cada localidad tiene intereses, problemas y necesidades específicos; por tanto, las estrategias y acciones para darles solución tendrán, por obligación, que ser específicas; es decir, diferentes en cada y para cada experiencia local; por ello, será muy difícil, aunque no imposible, trasladar exactamente las experiencias de una localidad para otra; siempre habrá que hacerles alguna adaptación.

La especificidad de lo local ha dado lugar a nuevos conceptos como el desarrollo endógeno, el distrito industrial, el vivero de empresas, así como los diferentes *milieus*: *milieu* urbano, *milieu* rural, *milieu* innovador, y muchos más; ello indica la legitimidad de los más variados modelos de políticas y, consecuentemente, de desarrollo local. En medio de estas ideas, algunas dicotomías se van sumando a los estudios; las de mayor frecuencia en los debates son: global/local, centralización/descentralización y homogeneidad/heterogeneidad.

QUÉ ENTENDEMOS POR POSTGRADO

Por su parte el término postgrado, aunque universalmente existe coincidencia en que es el nivel más elevado de la educación superior, reservado para quienes ya poseen un título universitario (cine 6 según la UNESCO), no denota lo mismo en todos los contextos.

En la mayoría de los países, aunque a veces con diferentes denominaciones, el concepto postgrado comprende los estudios de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado, y están dirigidos a profundizar, ampliar conocimientos y desarrollar capacidades y habilidades para el desempeño profesional, o habilitar para la vida académica o investigativa; pero, en otros, la especialización suele quedar fuera del concepto.

En España, por ejemplo, es frecuente la confusión entre los estudios de tercer ciclo con los estudios de postgrado. Por su parte, en Francia existen dos vertientes: la profesional y la académica; para la académica se articulan dos titulaciones diferentes: el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y el Doctorado; para la vertiente profesional se otorga el Diploma de Estudios

Superiores Especializados (DESS), al cual se accede desde la Maîtrise; como puede apreciarse, la Maîtrise no es totalmente equivalente a lo que en el mundo hispánico se conoce como maestría.

En varios países latinoamericanos se le llama postgrado a todo estudio realizado después del grado o pregrado, al que acceden los profesionales a fin de actualizarse o reorientar su formación original, independientemente si otorgan títulos académicos o no. Al respecto, Brasil divide su postgrado en *stricto sensu* y *lato sensu* para las dos modalidades, respectivamente.

POSTGRADO Y DESARROLLO LOCAL EN CUBA

En Cuba, los estudios de postgrado están dirigidos a promover la educación permanente o continua de los graduados universitarios. En el proceso de la educación de postgrado concurren múltiples procesos formativos y de desarrollo, no solo de enseñanza-aprendizaje, sino también de investigación, innovación, creación artística y otros, articulados armónicamente en una propuesta docente-educativa y pertinente a este nivel.

La educación postgraduada cubana se manifiesta en dos vertientes: la superación profesional y el postgrado académico. La superación profesional puede ser proyectada y realizada por instituciones de educación superior y por centros especialmente autorizados para ello; pero la formación académica de postgrado solo puede proyectada y ejecutada por las instituciones de educación superior y, excepcionalmente, por aquellas instituciones científicas autorizadas por el Ministerio de Educación Superior o por la Comisión Nacional de Grados Científicos si se trata de programas de doctorado (MES, 2004, p. 4-5). Las formas organizativas principales de la superación profesional son el curso, el entrenamiento y el diplomado, y las del postgrado académico la especialidad, la maestría, el doctorado (de dos niveles) y el postdoctorado.

El concepto de pertinencia social, declarado en los principales documentos normativos del Ministerio de Educación Superior, atraviesa toda la concepción que sobre el postgrado tiene la comunidad académica cubana, y responde las preguntas de ¿postgrado para qué? y ¿postgrado para quién? (NÚÑEZ, 2006, p. 1). Entendemos, entonces, que un postgrado es pertinente si, en primer lugar, está encaminado a encontrar solución a los principales problemas sociales del entorno. Tener en cuenta esta noción es muy importante para poder explicar y entender cómo en Cuba el postgrado se conecta a los esfuerzos

por el desarrollo local y sostenible.

LA EXPERIENCIA CUBANA EN EL VÍNCULO POSTGRADO Y DESARROLLO LOCAL

Casi desde el triunfo mismo de la Revolución en enero de 1959, la política dominante de desarrollo económico descansó en un modelo económico y financiero de centralización estatal; sin embargo, la aguda crisis económica que sacudió a Cuba en la década de los 90, tras la desintegración de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y los países socialistas de Europa del Este, quebró en buena medida ese esquema, lo que trajo como consecuencia una mayor mirada al desarrollo desde lo local. En ese sentido, por el estrecho vínculo que tiene el desarrollo local con el proceso de apropiación social del conocimiento, el postgrado cubano -por su concepción y puesta en práctica-, se constituye en una pieza clave al poder propiciar la participación e integración de los diferentes agentes sociales en actividades de producción, transferencia y aplicación de conocimientos y acceder a sus beneficios en una verdadera "sociedad del aprendizaje".

Coincidimos con Núñez Jover (op. cit. p. 4-7) al considerar que la educación y el conocimiento no solo pueden mejorar la calidad de los servicios y aumentar la producción de alimentos y otros bienes de consumo, sino también preservar la salud, cuidar el medio ambiente, ser fuentes de cultura, justicia, equidad y solidaridad. Estos atributos de la educación y el conocimiento pueden y están en la agenda del postgrado cubano por el desarrollo local sostenible.

Boisier y Zárate (ZÁRATE, 2007, p. 231) han señalado la importancia del conocimiento en la gestión del desarrollo territorial y, sobre todo, el papel que desempeñan las organizaciones del conocimiento en el desarrollo endógeno. Del mismo modo, Martínez (MARTÍNEZ PÁVEZ, 1994, apud ZÁRATE, p. 233) afirma que:

Una mayor capacidad de innovación local, a través de universidades, institutos y empresas reduce sensiblemente la dependencia tecnológica externa [...] Esta capacidad debería estar asociada a recursos de alta calificación, a una infraestructura apropiada a la disponibilidad de recursos financieros y a la existencia de un ambiente institucional, de creatividad y de líneas de investigación y desarrollo relevantes para el desarrollo local, regional y nacional.

Como parte de un proceso de transformaciones para el perfeccionamiento de la educación superior en Cuba, fueron tomadas varias medidas dirigidas a la ampliación del acceso a este nivel de enseñanza, incluido el postgrado; a este proceso se le conoce como universalización de la educación superior. La novedad más sobresaliente de este proceso consistió en la creación de las sedes universitarias municipales (SUM) cuyas estructuras evolucionaron hasta llegar a ser lo que hoy se conoce como centros universitarios municipales (CUM), que son nuevos espacios de formación superior que se despliegan en los más diversos escenarios territoriales (hospitales, prisiones, escuelas, centrales azucareros, etc.).

Los CUM son “universidades territoriales”; pero no independientes, porque forman parte de la estructura de las universidades de cada provincia y, por tanto, cumplen con todas las funciones sustantivas de una institución de educación superior; entre ellas la educación de postgrado. En otras palabras, por su carácter local el CUM deviene la extensión de los brazos de la universidad –en su más cabal acepción- para construir, diseminar y aplicar conocimientos desde y para el desarrollo local.

Los nexos que se establecen entre la sede central (provincial) de la universidad y las instituciones territoriales (gubernamentales, administrativas, productivas, educacionales, de servicios, etc.), creados a partir del surgimiento de los CUM son mucho más sólidos y más pertinentes que en cualquier etapa anterior, a pesar de “[...] los numerosos problemas conceptuales y prácticos, dadas las condiciones aún precarias en el orden material e incluso humano en que muchos de ellos realizan hoy su labor” (NÚÑEZ, op. cit. p. 14)

Para desarrollar su labor universitaria, incluido el postgrado, los CUM se nutren de los profesionales más calificados en cada región. Es necesario aclarar que la creación de los CUM ha sido posible por la labor educacional desplegada por la Revolución, que en cincuenta años ha logrado graduar más de un millón de profesionales, hecho que no está aislado del sostenimiento de otros indicadores culturales como la tasa de alfabetización, que abarca el 99,96 % de la población comprendida entre 15 y 24 años; la matrícula en la educación primaria, que alcanza el 99,4 %, y el nivel promedio de once grados de enseñanza general que posee la masa laboral. Como dato adicional, puede decirse que Cuba, a pesar de la difícil situación económica que enfrenta, tiene 1,27 % investigadores por cada mil habitantes, y destina alrededor del 0,65 % a la actividad de I + D + i; por indicadores como estos el PNUD, en su Informe

sobre Desarrollo Humano 2009 (PNUD, 2009), sitúa a Cuba en el lugar 51, entre 182 países, ubicándola en el grupo de países con desarrollo humano alto. Como ya fue explicado, para obtener el IDH, el PNUD combina medidas de esperanza de vida, alfabetización, matrícula escolar y PIB per cápita.

Estos datos confirman la opinión de Bervejillo cuando señala que:

Solamente los territorios que han alcanzado ciertos niveles previos de desarrollo y que, además, cuenten con cierta masa crítica de capacidades estratégicas, pueden acceder a utilizar las nuevas oportunidades para su beneficio. En otras palabras, la globalización sería una oportunidad especialmente para territorios en niveles medios de desarrollo y dotados de capacidades estratégicas relevantes (BERVEJILLO, 1994, apud AROCENA, op. cit p. 5).

Estos profesionales, asesorados por el cuerpo docente de la sede central, al tener mejor dominio de las características del territorio, así como contactos con numerosas personas, profesionales o no, portadoras de conocimientos (tácitos y/o explícitos) e instituciones con capital humano y tecnologías, pueden acometer investigaciones para producir, diseminar y aplicar conocimientos tendientes a resolver problemas puntuales de los territorios donde actúan, ya sean sociales, culturales o económicos, y contribuir así al desarrollo social sostenible. En no pocos casos de la realidad nacional cubana ya se van tejiendo redes formales e informales de colaboración que propician flujos de conocimientos; uno de ellos es el Programa Ramal Científico Técnico “Gestión Universitaria del Conocimiento y la Innovación para el Desarrollo” (PRCT-GUCID), que agrupa ya a miles de actores, desde funcionarios y asesores del MES y profesores e investigadores de universidades y centros de investigación, hasta el más intrincado municipio de la geografía cubana.

Como declara Pérez Lariño, el PRCT-GUCID se vincula al nexo universidad–investigación–sociedad, y persigue satisfacer una doble necesidad:

[...] capacitar a los actores universitarios encargados de la gestión del conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación, con énfasis en los que actúan en las SUM proyectados al desarrollo local, y promover una gestión de innovación por la vía de la investigación-formación-transformación. Ambas vertientes se complementan. La capacitación contribuye a la formación para la investigación (aprender a hacer), mientras que la gestión de innovación y la ejecución de la investigación contribuyen a la formación (aprender haciendo). (PÉREZ, 2008 p. 11)

Los coordinadores del PRCT-GUCID ya han realizado varios seminarios-talleres en los que han sido expuestas valiosísimas experiencias de iniciativas para el desarrollo local en las que el postgrado ha desempeñado un significativo papel.

Entre las líneas fundamentales de las experiencias discutidas en los eventos GUCID se encuentran la producción de alimentos y la construcción de viviendas. Nos referiremos solamente a este último objetivo por el reducido espacio del que disponemos, ejemplificando con una breve descripción de la experiencia del proyecto Hábitat, coordinado por el Dr. Martirena, profesor de la Universidad Central de Las Villas, el cual está dando respuesta a necesidades de viviendas en todo el país; sobre todo, en la recuperación del fondo habitacional de 25 municipios de los 48 afectados por los huracanes Ike y Gustav, que azotaron la Isla entre agosto y septiembre de 2008.

Dos características atinentes al propósito del presente artículo pudieran identificarse en la realización de este proyecto: el empleo de los recursos del territorio (humanos y materiales) y el vínculo con el postgrado y la investigación. El proyecto evidencia la sinergia entre el conocimiento creado en organizaciones productoras de saberes y el conocimiento local. En ese sentido, numerosas innovaciones, que ya funcionan como tecnologías consolidadas o en desarrollo, están produciéndose incesantemente, como el molde de losa cajón, el soporte SiPret para los techos, la producción de cemento puzolánico, la losa de poliestireno expandido, la producción local de áridos, la madera prensada de bambú, la pintura cementosa, el inodoro seco, los paneles de ferrocemento, el horno vertical continuo y los andamios de bambú, por citar solo algunas.

Todos estos resultados están soportados por proyectos de investigación inter y multidisciplinarios que tributan a tesis de doctorado y maestrías relacionadas con las más diversas áreas del conocimiento, que van desde la producción de nuevos materiales y la aplicación de nuevas tecnologías, hasta serios estudios de carácter social. En la superación de los profesionales que participan en las obras constructivas también se emplean las múltiples posibilidades que ofrece la variante de formación continua o superación profesional de postgrado, entre las que se incluyen dinámicas formas organizativas como cursos cortos, entrenamientos y seminarios.

Por la lectura de los párrafos anteriores, puede apreciarse que este esquema de vínculo entre postgrado y desarrollo local está en consonancia con el "modelo contexto-céntrico", cuyo principal atributo es

[...] la generación de conocimiento en el contexto de su aplicación e implicaciones, de lo que resultan sus otras características: esfuerzo transdisciplinario, inclusión de la participación de la diversidad de actores y organizaciones del contexto, conocimiento socialmente apropiado en el proceso de su generación, alto contenido ético derivado de su reflexividad y compromiso sociales y control social ampliado sobre la calidad del conocimiento generado y sobre la validez de sus impactos. (SOUZA et. al., apud NÚÑEZ, op. cit p. 12)

El postgrado en el territorio, dentro del contexto de los CUM deviene un actor social que influye para transferir tecnologías y saberes, evaluarlos, adaptarlos y utilizarlos eficientemente en función del desarrollo local sostenible. El postgrado, de este modo, se va transformando en una labor altamente creativa que posibilita el ejercicio de los más diversos actores locales, convirtiéndolos en generadores del conocimiento y del desarrollo, capaces de identificar problemas y buscar las vías para gestionar su solución.

Estas reflexiones nos permiten identificar las principales premisas que posibilitan enrumbar el postgrado hacia un modelo contexto-céntrico para generalizar su aplicación.

- La dimensión local debe estar presente en los procesos de construcción del conocimiento en el postgrado; ello significa la aceptación de la heterogeneidad económica, tecnológica y cultural en las estrategias de desarrollo local y, por ende, la descentralización de las políticas de postgrado.
- El postgrado ha de atender la formación y ampliación del capital humano no solo para identificar y dar solución a problemas de carácter económico, sino también para promover el bienestar humano en la localidad.
- En el postgrado a nivel local deben confluír estrategias de conocimiento endógenas y externas, para posibilitar un flujo de saberes que permita la apropiación social del conocimiento y su aplicación contextualizada.
- Por la complejidad de los problemas a nivel local, como todos los problemas de carácter social, el postgrado para el desarrollo local solo es pertinente y legítimo si los problemas son abordados multi e interdisciplinariamente.
- El conocimiento devenido de las estrategias de postgrado es verdaderamente válido para el desarrollo local si se integra a la práctica, a la solución de problemas. En ese sentido, cuando nos referimos a conocimiento válido, incluimos el conocimiento cotidiano, tácito, no estructurado. La recuperación y estructuración de esos saberes locales también pueden y deben

formar parte de los postrados dirigidos al desarrollo local.

- El postgrado para el desarrollo local desborda la producción de conocimientos; los profesionales deben aprender a gestionarlos; esto es, conocer dónde está o quiénes lo poseen para su difusión y posible aplicación oportuna y contextualizada.

- El postgrado para el desarrollo local debe integrarse en redes de actores locales: instituciones de educación superior, empresas, organizaciones profesionales y sociales, que estén conectadas a redes regionales, provinciales, nacionales e incluso internacionales. El hecho de diseñarse en un modelo contexto-céntrico, no significa aislarse en su territorio.

Por supuesto, el postgrado académico de alto vuelo no debe desaparecer de las universidades ni de los centros de investigación. De acuerdo con Núñez Jover (op cit. p. 16), la formación de doctores en tales instituciones debe hacerse al más alto nivel, trabajando con la llamada ciencia de frontera. Para evaluar la calidad del postgrado, entonces, no bastará con indicadores y criterios tradicionales o académicos; nuevos criterios desde una mirada social, provenientes de múltiples agentes sociales, también deberán ser incorporados en una evaluación integral para que el postgrado se convierta en impulso al desarrollo local sostenible sin abandonar su carácter anticipatorio para toda la nación y, por qué no, también para el universo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Arocena, J. (1997). *Globalización, integración y desarrollo local. Apuntes para la elaboración de un marco conceptual*. Revista Persona y Sociedad, ILADES , 1-13.

Caballero, M., & Yordi, M. (2004). *El trabajo comunitario: alternativa cubana para el desarrollo social*. Camagüey, Cuba: Ácana.

CUBA. Ministerio de Educación Superior (MES). (2004). *Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba*. La Habana: Félix Varela.

Núñez, J. (2006). *Posgrado, gestión del conocimiento y desarrollo social: nuevas oportunidades*. VIII Junta Consultiva sobre el Posgrado en Iberoamerica (pág. 16). La Habana: Palacio de Convenciones.

ONU. *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. (2009). Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Recuperado el 12 de junio de 2010, de Organización de Naciones Unidas: <http://hdr.undp.org/es/>

Pérez, M. T., & Cuevas, J. N. (2008). *La praxis del programa ramal Gestión Universitaria*

CONTRIBUCIÓN DEL POSTGRADO AL DESARROLLO LOCAL: LA EXPERIENCIA CUBANA

del Conocimiento y la Innovación para el Desarrollo: una contribución de la enseñanza superior al desarrollo local. MES. Memorias del Congreso Universidad 2008 . (CESOFTE, Ed.) La Habana, Cuba.

Vázquez-Barquero, A. (2009). *Desarrollo local, una estrategia para tiempos de crisis.* Universitas Forum , 1 (2), 4.

Zárate, R., Artesi, L., & Madoery, O. (2007). *Ciudadanía, territorio y desarrollo endógeno: resistencias y mediaciones de las políticas locales en las encrucijadas del neoliberalismo.* Madrid: Biblos.

LA EVALUACIÓN DEL POSGRADO Y SU INTERNACIONALIZACIÓN. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE OCCIDENTE

Marcela Rebeca Contreras Loera¹

Aída Alvarado Borrego²

Ana Virginia del Carmen Maldonado Alcudia³

José Luis Benítez Contreras⁴

PROBLEMÁTICA

La transformación de la organización es un problema que está interrelacionado con el contexto tanto nacional como internacional y las IES no están exentas ya que les plantea nuevas demandas; se les reclama mayor calidad en sus procesos y resultados, que perfilen su oferta educativa de acuerdo a los nuevos requerimientos del mercado de trabajo, reorientándolos hacia programas necesarios para el desarrollo del país (Caldera:2004).

Las universidades tienen una vocación irrenunciable de excelencia académica y científica, lo cual obliga a una mejora continua en la calidad de los servicios que presta a la sociedad, no solo en el campo de la docencia sino también en el de la investigación y cultura; la creciente integración nacional e internacional de los sistemas universitarios del país exige que se implementen instrumentos de evaluación para proporcionar información objetiva y homogénea, por otro lado es necesario realizar acciones internacionales dentro del proceso de mejora de posgrado, identificando los beneficios que conlleva para la formación del recurso humano de alto nivel. La calidad es un concepto multidimensional que hay que apreciar en función de las circunstancias concretas de cada institución y del ámbito social, económico y cultura en que

¹ Universidad de Occidente (Culiacán). Domicilio: Carretera a culiacancito Km 1.5. Teléfono (667)7591300 mcontreras@culiacan.udo.mx, marcelac25@hotmail.com.

² Universidad de Occidente (Los Mochis). Domicilio: Macario Gaxiola y carretera internacional México 15 km 5. Teléfono (668)8161000. aalvarado@mochis.udo.mx.

³ Universidad de Occidente (Mazatlán). Domicilio: Av. Del Mar 1200. Teléfono (669)9836404. amaldonado@mazatlan.udo.mx.

⁴ Universidad de Occidente (Culiacán). Domicilio: Carretera a culiacancito Km 1.5. Teléfono (667)7591300, 0540040 culiacan.udo.mx, tebis87@hotmail.com.

se desenvuelve; la mejora de la calidad y el rendimiento científico y académico es el reto más importante que tienen que afrontar en los próximos años todos los programas de posgrado mexicanos (COMEPO, 2006).

La creciente demanda de recursos humanos altamente capacitados en todos los campos del quehacer humano ha hecho necesaria la creación de programas de posgrado en todas las áreas del conocimiento. Sin embargo, la creación *per se* de estos programas no garantiza la adecuada preparación de los estudiantes inscritos en los mismos por lo que, para mantener y asegurar la buena calidad de los programas de posgrado es necesario incorporar procesos de evaluación y de acreditación cuyos resultados coadyuven a emitir juicios de valor objetivos que permitan la toma de decisiones orientada a la mejora continua de la formación de profesionales e investigadores con el perfil que demanda el ejercicio responsable de su profesión y la generación del conocimiento, así mismo es inevitable considerar las tendencias que marcan los nuevos necesarios en un contexto de complejidad e incertidumbre que imponen la necesidad de fortalecer los programas de posgrado.

En el caso de la UdeO, ésta se transforma con el fin de satisfacer las necesidades de formación de recursos humanos altamente calificados incluyendo en su oferta educativa programas de licenciatura y de posgrado. Respecto a estos últimos, la universidad ofrece programas atendiendo a las demandas de los sectores sin embargo, durante su operación se presentan altos niveles de deserción; falta de seguimiento a egresados; escasa participación del profesor de tiempo completo en los programas; desconocimiento de la normatividad; dos o tres generaciones de un PE y su cancelación en la oferta educativa de la institución; nula participación de profesores y estudiantes internacionales, escasa participación con programas internacionales; y limitada capacitación a los responsables de los programas respecto a sus funciones, entre otros. Lo anterior refleja la necesidad de estudiar la evaluación en el posgrado, sus procesos y las acciones que se realizan para la internacionalización de los programas de posgrado.

Este documento aborda parte de un proyecto más amplio que estudia los cambios implementados por las IES con el fin de enfrentar los retos que el medio les impone así como la instrumentación de estudios de posgrado, su evaluación y su internacionalización como una alternativa de formación de recursos humanos de alto nivel. Este avance de investigación incluye el estudio exploratorio que se realizó en una IES pública estatal, con el cual se buscó

indicios del trabajo de evaluación del posgrado en la institución y su internacionalización, así como el nivel de participación de los principales actores de estos PE, apoyados en la revisión teórica metodológica sobre estos aspectos, con los que se pretende tener un acercamiento al quehacer de las universidades en Sinaloa.

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN:

El objetivo central del macro proyecto es identificar las transformaciones implementadas en la UdeO en el nivel de posgrado y su evaluación; sin embargo es importante resaltar que este documento contempla los resultados del estudio exploratorio referente a la evaluación del posgrado y su internacionalización, caso UdeO con el propósito de conocer cuáles son los procesos que se siguen para atender las exigencias nacionales e internacionales respecto al aseguramiento de la calidad de la educación superior y la formación de recursos de alto nivel.

METODOLOGÍA

Este avance de investigación se realizó en diversas fases; la primera incluyó la revisión de materiales bibliográficos (libros, artículos, tesis) con el propósito de contar con referentes teóricos que permitan explicar el fenómeno estudiado; otra fase fue el estudio exploratorio, el cual se realizó con el fin de aproximarnos al fenómeno y aumentar el grado de familiaridad de éste y formarnos una idea más acertada de abordar la investigación, como lo señala Hernández (2006). Para esta fase se determinó como variables de estudio: los procesos de evaluación, el nivel de participación de los actores en los procesos de operación de los programas educativos de posgrado y las acciones de internacionalización del posgrado, con el fin de acercarse a la realidad de la UdeO respecto al trabajo de evaluación, la internacionalización y las actividades que se realizan para ello; así mismo se buscó aproximarse al quehacer de los responsables de los PE para conocer el grado de involucramiento y conocimiento respecto a los procesos de evaluación e internacionalización del posgrado.

El levantamiento de datos se realizó a través del análisis de documentos internos de la UdeO a través de oficios de rectoría, vicerrectoría académica,

dirección de investigación y posgrado, dirección de administración escolar, dictámenes de la situación de la UdeO por parte de Conacyt, CIEES entre otros; en estos documentos se buscó evidencias de los diferentes PE de posgrado ofrecidos por la UdeO desde su inicio; y sobre los procesos de evaluación del posgrado llevados a cabo en la institución; así mismo se aplicó 9 entrevistas semiestructuradas a directores de área, subdirectores académicos, jefes de posgrado, responsables de programas educativos de 3 unidades con el fin de conocer el grado de conocimientos y participación respecto a los procesos de evaluación, la internacionalización y sus efectos en los PE de posgrado.

El análisis de la información recolectada por medio de los documentos oficiales de la UdeO permitió conocer los antecedentes históricos del posgrado y la situación actual de los programas educativos y su evaluación por los organismos externos. Por su lado, para la recolección de datos a través de las entrevistas semiestructuradas se utilizó una guía de veinte preguntas basadas en los referentes teóricos revisados. El análisis de la información y su sistematización se llevó a cabo a través de la identificación de las respuestas coincidentes y repetitivas respecto a las actividades que realizan los actores y sus conocimientos sobre los procesos de evaluación e internacionalización.

Los datos recolectados dan cuenta de la trayectoria del posgrado de la UdeO y las debilidades existentes en materia de evaluación e internacionalización de éste, tanto a nivel institucional como operacional; reflejando la necesidad de una mayor atención a las exigencias y tendencias que dictan los organismos educativos nacionales e internacionales para los programas educativos que buscan su permanencia en el marco del aseguramiento de la calidad de la educación superior.

RESULTADOS

La Universidad de Occidente nace en 1980 en Los Mochis, Sinaloa; actualmente cuenta con 6 unidades (El Fuerte, Los Mochis, Guasave, Guamúchil, Culiacán, Mazatlán) y 2 extensiones (Escuinapa y Rosario) en el estado de Sinaloa. En 1980 la oferta educativa fue de 3 programas educativos de licenciatura, hoy cuenta con 14. En relación a programas de posgrado, el primero que se ofreció fue el de maestría en administración agroindustrial en 1982 en la Unidad Los Mochis con 6 alumnos inscritos; en el ciclo escolar

2007-2008 se registraron 8 programas educativos de maestría y 1 de doctorado con una matrícula de 434 alumnos; éstos se ofrecen en las 5 unidades principales de la institución. De los 24 programas educativos de posgrado que se han ofertado de 1982 a la fecha, 6 operaron en forma unigeneracional, 3 durante dos generaciones y un doctorado durante 2 generaciones; los programas educativos de maestría de la UdeO son de orientación profesional⁵.

La Universidad ha experimentado con la creación e instrumentación de diversos programas educativos de posgrado tanto del área de las ciencias naturales como de las ciencias sociales, sin embargo no existe evidencia institucional que dé cuenta de lo que se ha hecho en este nivel de estudios, para que haya claridad respecto a la forma en que operan este tipo de programas; se localizó actas de consejo académico en el que se autoriza la implementación del programa educativo, pero no se encontró los proyectos que lo respaldan ni los oficios de autorización.

La UdeO cuenta con un programa de posgrado evaluado por instancias externas (Conacyt, 2002). Esta evaluación se dio en el marco de la convocatoria 2001-2002 del Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN), en el que se propuso para su inclusión en el Programa Integral de Fortalecimiento del posgrado (PIFOP) con el propósito de gozar de apoyos complementarios que permitieran llevar a cabo las acciones que contribuyeran a la mejora de su calidad y su pronta incorporación al Padrón Nacional de Posgrado. El programa gozó del apoyo financiero de Conacyt para la realización de los proyectos: 1) actualización, flexibilización y evaluación de los planes y programas y 2) seguimiento de egresados y estudio de mercado potencial; este apoyo fue por corto tiempo, al suspender Conacyt la entrega del recurso, debido a la incumplimiento de los compromisos por parte de la institución.

Otra evaluación al posgrado se realizó en el marco del seguimiento de recomendaciones de la evaluación a la administración y gestión institucional de la UdeO en 2005, en el que Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) recomiendan el establecimiento de mecanismos institucionales para evaluar los programas de posgrado (pag.31); es necesario formular una guía de evaluación; evaluar la inserción laboral de

⁵ Los posgrados con orientación profesional tienen como finalidad realizar una propuesta de aplicación o intervención en el ejercicio de una profesión, la docencia o actividades empresariales para la innovación y el desarrollo científico y tecnológico, a diferencia de los posgrados con orientación a la investigación que tienen como finalidad formar investigadores.

egresados de posgrado. Por otro lado, en 2007 se realizó evaluación externa de la matrícula de posgrado, esta actividad tuvo relación con la auditoría a la matrícula de la institución en la que se integró también la de posgrado. Este trabajo lo realizó la Asociación Mexicana de Organos de Control y Vigilancia en Instituciones de Educación Superior, AC (AMOCVIES) a través de la Contraloría Interna de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Algunos de los aspectos revisados fueron: la normatividad de la institución en lo concerniente a ingreso, permanencia y egreso de los alumnos; la estructura orgánica y funcional del área de control escolar, identificando a los responsables de información inherente a ingreso, permanencia y egreso; áreas responsables de generar, aprobar y dar seguimiento a los indicadores de matrícula.

De las entrevistas semiestructuradas realizadas a coordinadores de programas de posgrado, jefes de posgrado, subdirectores académicos y directores de área, se encontró que los coordinadores de maestría y doctorado, como primeros responsables de la operación de los programas educativos, no cuentan con información respecto a la evaluación del posgrado; sus respuestas se enfocaban a señalar: "la dirección de investigación y posgrado es la que debe saber". Respecto a la internacionalización indican que no existe vinculación con el extranjero de ningún tipo ya que los estudiantes y profesores son locales o nacionales; no hay evidencia de convenios de colaboración con instituciones extranjeras; este aspecto se vislumbra a través de profesores que colaboran en posgrado por medio de su participación en estancias académicas y congresos en el extranjero.

En marzo 2008, a raíz de la convocatoria 2008-2009 del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) en el que se convocó al área de posgrado para integrarse en la planeación de actividades, ésta implicó que los coordinadores de los programas de posgrado, realizaran una autoevaluación de los 3 años anteriores a 2008, favoreciendo en la creación de espacios de análisis y revisión respecto a la situación que guarda el posgrado en la institución. Por otro lado, a partir del ciclo escolar se integra a la oferta educativa el programa de doctorado en ciencias administrativas; este programa se estructuró a partir de los parámetros del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) con el fin de aspirar a postularlo en función de que se atendió a sus condiciones. El proyecto se desarrolló con la participación de los profesores que integran el núcleo básico y se contempló la oportunidad de consolidar las LGAC de la institución. A la fecha, se encuentra en proceso la solicitud de

evaluación de este programa, ante Conacyt.

CONCLUSIONES

Las instituciones de educación superior son organizaciones que se han visto obligadas a cambiar, conforme la sociedad y organismos reguladores se lo señalan. Contar con programas de posgrado como parte de la oferta educativa es trascendental para las universidades, ya que a través de éstos es posible cumplir con una de sus funciones sustantivas (generación y aplicación de nuevos conocimientos a través de la investigación); sin embargo, se requiere que estos programas y su operación se realice con el pleno conocimiento de sus principales responsables, respecto a lo que es necesario hacer para el aseguramiento de la calidad.

Respecto a la evaluación, ésta es un asunto inmerso en los procesos institucionales y de los programas educativos relacionados con la prospección, la planeación, la gestión y la toma de decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo, en este caso, el posgrado. A la vez, la evaluación se considera integrada por dos procesos: evaluación interna (responsabilidad de la institución que ofrece el posgrado) y la evaluación externa (a cargo de organizaciones gubernamentales o no gubernamentales interesadas en la buena calidad del posgrado); en el caso de la institución, sujeto de estudio, ésta se ha preocupado por ofrecer a la sociedad programas educativos de nivel posgrado conforme se visualizan las necesidades de la sociedad, pero no ha logrado transitar hacia la consolidación de éstos, ya que el ejercicio de evaluación ha sido débil y escaso; reflejando con ello poca claridad respecto al quehacer de los actores en esta área de la institución, en la búsqueda del aseguramiento de la calidad.

La institución considera el programa de doctorado en ciencias administrativas como la plataforma a través de la cual se comenzará a despuntar en materia de programas educativos de calidad y al mismo tiempo obligará a realizar acciones que los lleven a la internacionalización a través de la participación de profesores extranjeros; del establecimiento de redes de colaboración internacionales, impulso a la movilidad internacional de estudiantes y profesores, cursos en otros idiomas; y las publicaciones conjuntas entre estudiantes, profesores locales e internacionales, entre otros.

Es necesario que la institución defina el rumbo del posgrado con mayor

claridad y más aún que lo ponga en práctica ya que los hallazgos en este estudio, dan señales de la poca atención existente para fortalecer los programas educativos de posgrado; el desconocimiento de lineamientos para la operación de programas de calidad así como de las acciones que se requiere realizar para la internacionalización de los programas educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Caldera González, Diana Consuelo (2004). El impacto de las nuevas tecnologías (NT) en la Universidad: ¿nos llevará a la deshumanización de su gestión?, 2º Congreso Internacional de Análisis Organizacional, Mazatlán Sinaloa, noviembre de 2004.

Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A.C. COMEPO (2006). Estrategia Nacional de Evaluación.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. (2006). Metodología de la investigación. Ed. McGrawHill, México.

Universidad de Occidente (2007). Plan U de O de Desarrollo Institucional.

Documentos internos de la Universidad de Occidente:

Oficios firmados por la rectoría de la institución.

Oficios firmados por la vicerrectoría académica

Oficios firmados por la dirección de investigación y posgrado

Oficios y reportes de la dirección de administración escolar

Dictamen de CIEES (Segundo seguimiento de recomendaciones de la evaluación a la administración y gestión institucional de la Universidad de Occidente) de 2005

Oficios de dictamen y convenios expedidos por Conacyt, dirigidos a la Universidad de Occidente (2002 y 2003).

EL CAMBIO EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. UNA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD LOCAL EN SINALOA

Marcela Rebeca Contreras Loera¹

Jorge Ernesto Quintero Félix²

Aída Alvarado Borrego³

INTRODUCCIÓN

Actualmente el mundo se ha vuelto más complejo, turbulento e impredecible respecto del que se vivió en generaciones anteriores; los retos de la expansión, el uso de nuevas tecnologías, los cambios internos o externos, económicos o sociales, entre otros, ejercen influencia en el modo de actuar de las organizaciones y su lógica de desarrollo, propiciando con ello que éstas, vivan con un sentido de urgencia por implantar las modificaciones que les permita adaptarse lo más rápido posible a las nuevas condiciones del ambiente.

Como todas las organizaciones, las Instituciones de Educación Superior (IES) también cambian, ya que realizan actividades estratégicas y fundamentales para el desarrollo de los países y las regiones. Lo anterior, permite vislumbrar que el cambio transformará sus funciones para construir nuevas formas de proceso enseñanza aprendizaje y de interacción entre todos sus actores (profesores, alumnos, directivos) con el propósito de enfrentar los retos que marcan la nueva sociedad del conocimiento.

Este trabajo es producto del primer acercamiento de la investigación: "La transformación de las universidades y su contribución al desarrollo regional" el cual se enmarca en la propuesta presentada ante Conacyt en la convocatoria de estancia posdoctoral, en el programa receptor: Doctorado de Ciencias Sociales (en PNP) de la UAS y complementado por las actividades del cuerpo académico consolidado "Economía de la educación, la ciencia y la tecnología" dentro del macro proyecto: "Gestión del cambio de la universidad y su

¹ Universidad de Occidente (Culiacán - México). E-mail: mcontreras@culiacan.udo.mx.

² Universidad Autónoma de Sinaloa (México). E-mail: jeqf@uas.uasnet.mx.

³ Universidad de Occidente (Los Mochis - México). E-mail: aalvarado@mochis.udo.mx.

vinculación con el entorno” cuyo objetivo es conocer y evaluar de manera interna y en su relación con el entorno, las experiencias de cambio y transformación que están experimentando las universidades públicas mexicanas y las perspectivas futuras en que se inscriben dichos procesos para contribuir y dar sustento a la formulación y gestión de políticas de cambio en las universidades públicas del noroeste de México: Universidad Autónoma de Baja California, Universidad de Sonora, Universidad Autónoma de Baja California Sur, Universidad Autónoma de Sinaloa y Universidad de Occidente (UdeO).

El macro proyecto se desarrollará en diferentes fases; en la primera se realizará la revisión y actualización del estado del arte sobre la educación superior, el cambio y la gestión en las universidades; la segunda comprenderá el trabajo referido a modelar un sistema de indicadores que permita el trabajo empírico y la constitución del banco de información sobre perfiles y trayectoria que registra el cambio y la gestión de las universidades de la región noroeste del país y la última se enfocará en la construcción de escenarios futuros sobre la universidad.

En un ambiente sujeto a grandes transformaciones que minan la estabilidad de las IES, existe una preocupación para quienes toman decisiones, y ésta se relaciona con aspectos que cuestionan ¿cómo entender y manejar el cambio? Con el interés de aportar nuevos elementos que abonen al conocimiento del tema en cuestión, el presente trabajo informa el primer avance de la investigación, el cual se realizó a través de la revisión teórica de la vertiente del cambio organizacional y un estudio exploratorio llevado a cabo a través de la aplicación de cuestionarios a funcionarios de la UdeO.

En nuestros días, realizar estudios sobre la educación superior implica un proceso con diferentes dimensiones ya que los actores participan con dinámicas diversas; frente a esta situación, identificar los elementos a abordarse en un estudio del cambio organizacional desde la óptica de las IES, obliga a revisar términos que permitan construir un marco referencial sobre este tema, y que contribuya a plantear desde la teoría organizacional, el enfoque con que se estudiará a las IES y sus procesos de cambio y gestión.

REFERENTES METODOLÓGICOS

El avance que se presenta en este trabajo contempla por un lado, la

revisión teórica de la vertiente sobre el cambio organizacional y por el otro, muestra los resultados preliminares del trabajo de campo, los cuales son producto del estudio exploratorio que se realizó en la UdeO, con el fin de aproximarnos al fenómeno y con ello aumentar el grado de familiaridad, como lo señala Hernández (2006) "contribuyen con ideas respecto a la forma correcta de abordar una investigación". Para la recolección de datos se aplicó un cuestionario con 60 ítems, diseñado considerando elementos que configuran las propuestas de modernización de la educación superior y de las universidades públicas en México; dicho cuestionario se elaboró incluyendo dos dimensiones (académica y administración y gestión), en las que se abordan aspectos como cambios curriculares, formas de ejercer la docencia, la investigación y la vinculación; la alteración en la relación oferta-demanda educativa, el diseño de modelos educativos innovadores, la manera de hacer planeación, el financiamiento así como las formas de gobierno, entre otros.

Para la aplicación del cuestionario, se identificó una población de 26 funcionarios, quienes ocupan puestos de directores de área de rectoría, directores de unidad así como subdirectores académicos y administrativos de unidad (Los Mochis, Guasave, Guamúchil, Culiacán y Mazatlán), sin embargo se aplicó 24 cuestionarios debido a que 2 de ellos es personal de nuevo ingreso en la institución y sin conocimientos sobre la trayectoria de la universidad. Así mismo, cabe aclarar que la información recolectada corresponde a 21 cuestionarios entregados por los funcionarios (3 de ellos no fue posible su recuperación). El periodo de aplicación del cuestionario fue de octubre a diciembre de 2008.

Cabe agregar que este documento solo incluye el primer estudio exploratorio realizado con el fin de contar con un mayor número de elementos que fortalecieran las ideas de este trabajo; en virtud de que la investigación completa se realizará bajo el enfoque de estudio comparado con el objeto de identificar similitudes y diferencias, convergencias y divergencias sobre el cambio y los modelos de gestión que experimentan las universidades públicas del noroeste de México, como parte del proyecto de modernización que viene impulsando la política oficial y con ello inferir ideas generalizadas de aplicación.

Para lograrlo se utilizará la metodología planteada por la educación comparada, la cual consiste en el análisis e interpretación de las diferentes prácticas y políticas en educación en las distintas universidades del noroeste de México (Lauwerys, citado en García Madrid, 2000); se contempla que a

través de esta metodología, las preguntas: por qué comparar, qué comparar y cómo comparar serán una guía para la obtención de información relevante que permita comprender, explicar e interpretar las principales características o propiedades compartidas y no compartidas por las universidades públicas, y con ello generar indicadores para la identificación de los modelos de gestión prevalecientes en éstas.

REFERENTES TEÓRICOS: EL CAMBIO ORGANIZACIONAL

Un reto conceptual de esta investigación consiste en desplegar los puentes explicativos entre los diversos procesos de transformación que se dan en las universidades y la manifestación de la participación de los actores, en la gestión de éstos. En este apartado se presenta el primer avance de la investigación, integrado por el estado del arte de la variable: cambio organizacional, la cual está vigente con varias visiones abordándola desde la teoría de la organización.

La teoría de la organización y su estudio ha transitado por diversas fases; la primera se caracteriza por modelos teóricos de sistemas cerrados orientados hacia factores internos de la organización, como los principales agentes causantes de la estructura y el comportamiento organizacional. En la segunda fase se comienza a tomar en cuenta el ambiente de la organización, enfatizando en la interdependencia técnica del ambiente y la organización. Los sistemas, considerados ahora abiertos, destacaban el desempeño de la organización como un sistema técnico cuyos objetivos eran el flujo de recursos, el mercado y el trabajo eficiente de la organización como una actividad coordinada y técnicamente controlada. En la tercera fase, la organización cambia su atención e interés hacia el intercambio social y cultural con su ambiente.

March (1976) plantea que las organizaciones están continuamente cambiando: rutinaria, fácil y responsablemente, pero el cambio en ellas no puede ser arbitrariamente controlado. Las organizaciones en forma excepcional, hacen exactamente lo que se les dice que hagan. Pretender tener una sola forma de definir el término cambio organizacional es complicado, ya que su estudio ha sido abordado desde diferentes perspectivas, llevando con ello a diversas propuestas teóricas que van desde el planteamiento del cambio en las organizaciones como resultados de fuerzas o procesos extraordinarios, hasta los más simples y rutinarios que se dan en el quehacer diario de las

organizaciones.

Una forma simple de definir el cambio es la que señala: es el paso de una situación actual a otra. Para Barnet y Carroll (1995) el cambio puede deberse a factores internos o externos o puede abordarse en términos del proceso o de su contenido; a través del primero se trata de identificar cómo ocurre el cambio; mientras que del segundo se pretende describir qué es lo que en este momento se modifica en la organización. Estos autores indican que en cuanto al contenido, las transformaciones se dan en elementos de estructura mientras que desde el proceso, se abarca la forma en que se realiza la transformación (velocidad, sucesión de actividades, resistencia al proceso, entre otros).

Barnet y Carroll consideran una tipología del cambio organizacional, la cual está integrada por diversas perspectivas teóricas enfocadas al cambio y desarrollo; y clasifican los procesos de cambio en términos de su acción y proceso, ya que buscan explicar cómo y por qué se da el cambio por medio de 4 procesos ideales (teoría del ciclo de vida; teoría de la evolución; teoría dialéctica; teoría teleológica).

Por su lado Robbins (2005) señala que el cambio en las organizaciones, desde la propuesta de su instrumentación en forma planeada, es posible llevarlo a cabo a través de cuatro categorías que se pueden agrupar en estructura, tecnologías, cambio del ambiente físico y cambio en las personas. El cambio en la estructura significa modificar las variables estructurales influyendo en las relaciones de autoridad; de la categoría de tecnología, es considerada la automatización y robótica en la producción; respecto al cambio del ambiente físico, éste se considera como factor de trascendencia para el desempeño de las organizaciones y sobre el cambio en las personas, Bell y Bumhan señalan que la gente es el elemento importante.

Beckhard y Pritchard (1969) identifican otra clase de aspectos sensibles al cambio que los líderes tienen la responsabilidad de identificar, tales son: los papeles y relaciones, es decir el rol que tiene que desempeñar cada miembro de la organización; las políticas y prácticas de recursos humanos, (contratación, capacitación, ascensos), los sistemas de información así como la administración y los controles financieros para que sean adecuados a las nuevas circunstancias posibles. En un proceso de cambio, los agentes externos conjuntamente a los elementos internos tienen la tarea de conseguir la anulación de hábitos anacrónicos y negativos con la consecuente suplantación de nuevas maneras

de desempeñarse.

Para efectos de mostrar en forma resumida los diversos enfoques con que ha sido abordado el cambio organizacional, en la tabla 1 se muestran algunos autores, enfoques y propuestas de las aportaciones teóricas de este tema.

TABLA 1 - Enfoques teóricos del cambio organizacional

Autor	Propuesta	Enfoque	Descripción
Barnet y Carroll (1995)	El cambio puede deberse a factores internos y externos. Puede abordarse en términos del proceso o de su contenido.	Desde el proceso, se trata de identificar cómo ocurre el cambio. Desde el contenido se pretende describir qué es lo que en este momento se modifica en la organización	El proceso abarca la forma en que se realiza la transformación (velocidad, sucesión de actividades, resistencia al proceso). En contenido, las transformaciones se dan en elementos de estructura.
Barnet y Carroll (1995)	Consideran tipología del cambio organizacional.	Integrada por diversas perspectivas teóricas enfocadas al cambio y desarrollo. Clasifican el proceso de cambio en términos de su acción y proceso; buscan explicar cómo y por qué se da el cambio.	El cambio se da por medio de procesos ideales: teoría del ciclo de vida, teoría de la evaluación, teoría dialéctica, teoría teleológica.
Robbins (2005)	El cambio se da desde su propuesta de instrumentación en forma planeada.	El cambio es posible llevarlo a cabo a través de 4 categorías.	1-Estructura, 2-tecnología, 3-cambio del ambiente físico, y 4-cambio en las personas.
Beckhard y Pritchard (1969)	Señalan aspectos sensibles al cambio que los líderes tienen la responsabilidad de identificar	Los papeles y relaciones; las políticas y prácticas de recursos humanos; los sistemas de información así como la administración y los controles financieros.	Existen diversos tipos de cambio: De acuerdo a su magnitud (tamaño del cambio; de primer y segundo nivel); De acuerdo al tiempo requerido (Revolucionario y evolutivo); cambio de tipo cultural.
Arellano, Cabrero y Del Castillo (2000)	Plantean el análisis del cambio organizacional en organizaciones gubernamentales desde distintos enfoques teóricos interpretativos	El cambio como fenómeno organizacional puede considerarse como un proceso híbrido que describe a un tiempo múltiples lógicas y racionalidad, no siempre compatibles entre sí y congruentes con los objetivos generales de la organización. Diferenciar al cambio organizacional como procesos: planeado; adaptativo o accidental. Proponen 3 modelos interpretativos de la organización con base en las ideas de sistemas: racionales, naturales y abiertos; y flojamente acoplados.	Sistema racional: el cambio es planeado; es el resultado de un proceso secuencial, susceptible de ser dirigido y controlado. Sistema natural/abierto: el cambio es más un proceso de adaptación; significa realizar ajustes incrementales o radicales que le permitan a las organizaciones adecuarse mejor a las exigencias de su medio ambiente y a los desequilibrios que pueden registrarse como consecuencia de los constantes conflictos intraorganizacionales. Sistema flojamente acoplado: el cambio es un proceso accidentado donde convergen múltiples actores, problemas, soluciones y recursos, por tanto existe solo un control limitado para dirigirlo.

EL CAMBIO EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. UNA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD LOCAL EN SINALOA

<p>Sergio Alvarado Altamirano (2006)</p>	<p>La visión del cambio organizacional incluida en la teoría institucional, se agrupa en 4 categorías, cuyos criterios de clasificación se orientan en función de las consideraciones de los autores, respecto a los factores que actúan como impulso determinante para la implementación del cambio organizacional.</p>	<p>Las 4 categorías consideradas dentro del continuum del desarrollo de esta visión son: a) el cambio ligado a poder e intereses; b) el cambio ligado a legitimidad e isomorfismo; c) la reintroducción de poder e intereses en el análisis del cambio; y d) el cambio ligado a riesgo e incertidumbre.</p>	<p>a) Selznick (1949) b) John Meyes, Brian Rowan, Lynne G. Zucker, Richar Scott, Paul DiMaggio y Walter W. Powell c) Tolbert y Zucker (1996) d) Kondra y Hinings (1998) y Beckert (1999)</p>
<p>Kent Alvarez, González, De Vries (2003)</p>	<p>Visiones sobre el cambio en las organizaciones con base en Scott (1992) y Powell y DiMaggio (1991)</p>	<p>La organización como sistema natural (Stinchcombe, Selznick) Los proponentes de la ecología organizacional La visión estratégica del cambio</p>	<p>El argumento se basa en la inercia estructural resultado del peso de los constrinimientos internos del cambio y las limitaciones externas. Reconoce la importancia de la inercia estructural pero la conciben como más maleable y como consecuencia de un proceso de selección frente a exigencias del entorno (técnicas o de orden institucional). La organización es vista como maleable a las orientaciones de los actores que buscan asegurar sus intereses en entornos inciertos, cambiantes, donde la construcción de la legitimidad organizacional es una necesidad presente, sobre la cual pueden actuar eficazmente los actores (esta visión es tributaria de la perspectiva racional).</p>

Fuente: Elaboración propia (MRCL).

Por su lado Burton Clark postula que el cambio en la educación superior no sólo es posible sino que ocurre todo el tiempo. Pero generalmente es invisible y ocurre incrementalmente. El cambio fundamental es la evolución del conocimiento, materia prima básica de las instituciones de educación superior y la naturaleza de este proceso de cambio en el conocimiento es su progresiva subdivisión y especialización; mientras que Stinchcombe (1994) señala que es necesario ser sensible a la dimensión simbólica del cambio (valores, normas, expectativas, formas de legitimidad), por ejemplo el aprendizaje que resulta de la acción colectiva, la posibilidad de la ritualización como respuesta formal y por el contrario a la institucionalización de nuevas formas de legitimidad.

A la luz de estos modelos, visiones y enfoques y después de casi un siglo de desarrollo de pensamiento organizacional y de su acoplamiento técnico en diferentes procesos en ámbitos y diversidades sociales y políticas, la conclusión es que no existe un esquema universal de eficiencia que pueda ser

traslapado a diferentes realidades organizacionales en contextos de cambio, ni tampoco un modelo que se ajuste al conjunto de actores que integran a una organización. Cada uno de estos modelos, así como el uso para el análisis de configuraciones que describen una parte del fenómeno del cambio organizacional son más complementarios que excluyentes para entender a las organizaciones (Coronilla, 2004).

A partir de lo anterior, es posible plantear que el cambio en la organización implica la transformación de ésta en dos puntos distintos del tiempo, abarcando diversos aspectos, los cuales pueden incluir cambios estructurales, tecnológicos, culturales, los procesos y las actividades; o bien, una combinación de los anteriores; y se toma como punto de partida la propuesta de Scott quien plantea la necesidad de combinar las visiones sobre las organizaciones como sistemas que son al mismo tiempo racionales, naturales y abiertos; es decir en las organizaciones son tan reales los intentos racionales de los actores por dirigirlos como son persistentes las inercias de su "historia natural" y efectivas las intervenciones del entorno más allá de las intenciones de los actores. No se pretende aplicar una teoría a un fenómeno, sino explicar un fenómeno complejo movilizand o diversos elementos de la teoría, incluyendo tanto procesos de cambio organizacional como el comportamiento individual y colectivo sobre la explicación de la realidad social.

Tejada (1998) señala que el término cambio en el ámbito educacional debe acotarse por dos razones; la primera señala que la educación no es ajena a los procesos de cambio, sino que debe asumirlo como algo propio y en consecuencia formar en y para el cambio; y la segunda es que el cambio que se da en la educación ocurre principalmente en las funciones, actitudes, conductas, valores, relaciones y contenidos en el proceso para la adquisición del conocimiento así como en las estrategias para la impartición del mismos. Mientras en otros campos, los cambios pueden resultar en nuevos productos, tangibles y concretos, en educación los resultados solo son observables en el mediano y largo plazo.

DESCRIPCIÓN DEL SUJETO DE ESTUDIO

La UdeO proviene del Centro de Estudios Superiores de Occidente, A. C. (UdeO, 2007), protocolizado en 1974. En 1978, el CESO creó la Escuela

de Ciencias Básicas e Ingeniería en la ciudad de Culiacán, Sinaloa (López, 2000). En 1979 instaló la Escuela de Administración Agropecuaria en el municipio de Ahome, Sinaloa; de la adición de esas dos escuelas nació el Centro Universitario de Sinaloa del que derivó la denominación actual de Universidad de Occidente, en 1982 (Armienta, 2003). Esas escuelas son precursoras de las unidades Culiacán y Los Mochis.

Ese mismo año la UdeO empezó a distribuir su quehacer educativo en la geografía estatal y en forma progresiva instaló planteles en las principales ciudades de Sinaloa: en 1983 creó la Unidad Guasave, en 1984 la Unidad Mazatlán y el Instituto de Antropología en el municipio de El Fuerte. En 1989 nació la Unidad Guamúchil (Salvador Alvarado), mientras que la Extensión El Fuerte fue institucionalizada en 1991 y en 2006 se reconoció como Unidad universitaria. Además, en 2005 se creó la Extensión de Escuinapa y un año más tarde la de Rosario, ambas dependientes de la Unidad Mazatlán.

Con fundamento en su Ley Orgánica la UdeO es un organismo del gobierno del estado con personalidad jurídica y patrimonio propio. Cuenta con una estructura académica departamental; por su cobertura, es la segunda institución de educación superior en jerarquía en Sinaloa. Por su perfil, se ubica en IDLM conforme la tipología de ANUIES. En 2007 contaba con 14 carreras institucionales; 8 maestrías y 1 doctorado, diversificados en la geografía estatal; con una matrícula de 10,450 estudiantes. En 2001 emprendió una profunda reforma institucional con el propósito de ofrecer una educación de calidad que esté a la altura de nuestro tiempo; el núcleo de dicha reforma lo constituye el Modelo Educativo para el Desarrollo Integral (MEDI) cuyo propósito es la implementación de cambios en la estructura curricular, procesos de enseñanza aprendizaje y actuación de los profesores. Antes del MEDI, la UdeO operaba a partir de un modelo tradicional en el que el profesor era el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, transmisor de conocimientos; con una currícula rígida.

Son 38 programas educativos (PE) los que se imparten en las seis unidades municipales y las extensiones, de los cuales 84 % son de ciencias sociales y administrativas, 5 % de ciencias naturales y exactas y 11 % de ingeniería y tecnología. Referente al reconocimiento de la calidad de los programas educativos en 2003 35 PE fueron evaluados por los CIEES⁴, obteniendo el

⁴ CIEES: Comité Interinstitucional para la Evaluación de la Educación Superior.

nivel 2 los de las áreas sociales y humanidades y económico administrativos y el nivel 3 los de las áreas naturales e ingeniería y tecnología. Y en 2006 70.6% de éstos fueron reconocidos como de buena calidad, atendiendo al 81% de la matrícula escolar.

A la fecha, la UdeO señala que cumple con la sociedad al ofrecer programas de buena calidad y por otro lado reconoce que es necesario rediseñar la oferta educativa hacia carreras emergentes que atiendan las cambiantes demandas de los sectores productivo y social y con el uso de nuevas tecnologías.

RESULTADOS DEL ESTUDIO EXPLORATORIO

Con el fin de disponer de información inicial sobre la propensión al cambio y su gestión en la institución, se llevó a cabo una primera aproximación mediante un trabajo exploratorio, aplicando un cuestionario a funcionarios de la universidad y su óptica del cambio en los últimos cinco años. El instrumento se integró de 60 preguntas (estructurado en dos dimensiones: académica y de gestión y administración-) considerando, como lo señala Pedroza (2004), diversos componentes que hoy distinguen las propuestas de modernización de la educación superior y de las universidades públicas en México. La dimensión académica se integró por elementos como: los cambios en el currículo y planes de estudio; investigación, participación individual y colectiva; relación oferta-demanda y el modelo educativo. En la dimensión de administración y gestión se aborda la planeación institucional; legislación y gobierno; gestión académica, administrativa, financiera; el intercambio y vinculación y la función de gobierno universitario.

Antes de entrar en materia de hallazgos, cabe aclarar algunos aspectos que fundamentan el análisis de los datos: la investigación abarca los cambios en la UdeO en un periodo de 5 años como parte del trabajo más amplio del conocimiento de una realidad local en un primer momento, y sumado a una realidad regional en una segunda fase del macro proyecto. Otro aspecto es el referente al tipo de estudio realizado (exploratorio), ya que se buscó contar con una primera aproximación a los cambios que suceden en la UdeO, vistos más como situación que como procesos, considerando que la evaluación de éstos, exige la búsqueda y análisis de nueva información; de la forma en que opera el cambio y la manera de intervenirlo; sobre el papel que juegan los

sujetos, actores institucionales y el contexto nacional y regional.

DIMENSIÓN ACADÉMICA

Respecto al currículo y planes de estudio, los funcionarios (61%) señalan que perciben el cambio en lo que se anuncia, sin embargo no identifican claramente su impacto en el estudiante y de donde se desprende el cambio; por otro lado sobre el tema de investigación, el 60% de funcionarios no se atreve a opinar, reflejando poco involucramiento en este tema y con ello poco compromiso; sobre la participación individual y colectiva el 80% de los funcionarios considera que se impulsa el cambio pero reconoce que no hay una guía que los oriente. En cuanto a la relación oferta-demanda, el funcionario percibe cambio en el proceso de ingreso y permanencia; pero el 50% señala que no está informado de la situación real de procesos académicos alternativos, los cuales son nulos o escasos en la institución. El 80% de los funcionarios identifica cambios en el modelo educativo pero el resto no opina o está en desacuerdo sobre los cambios en la universidad.

DIMENSIÓN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN

Sobre planeación institucional, el funcionario considera que la institución atiende lineamientos externos y los integra en el diseño y promoción de cambios contribuyendo en las ideas de modernización e innovación de los procesos académicos y administrativos, sin embargo existen dudas sobre su visión estratégica de futuro, los procesos y sus mecanismos y los planes de desarrollo de la presente administración, ya que el 10% decide no opinar o dice no tener elementos para ello. En materia de legislación y gobierno, el funcionario reconoce la existencia de un cuerpo normativo en la institución, sin embargo el 70% considera que ha experimentado cambios que contribuyen en mejorar y fortalecer el quehacer académico. El 70% señala que la legislación permite normar los procesos de designación de autoridades y participan en la reforma de ésta; el 15% no opina o no tiene elementos.

Sobre gestión académica, el funcionario identifica que el nuevo modelo de organización académica posibilita procesos de gestión intra-extrauniversitarios favoreciendo el aumento en el reconocimiento de los programas por su acreditación; sin embargo el 80% considera que el directivo

facilita la apropiación del modelo en los profesores con programas permanentes de formación y de infraestructura académica adecuada al modelo. El 70% considera que el nuevo modelo propicia formas de gestión que involucra al profesor, ejecutando programas de comunicación institucional, 15% no opina o no cuenta con elementos. Respecto a gestión administrativa, el funcionario señala que la institución cuenta con un sistema de información eficaz para la toma de decisiones de la alta dirección; el 85% identifica que la gestión de recurso humano se sustenta en normas, la certificación de procesos administrativos mejora la calidad del servicio y cuenta con programa permanente de formación y actualización del personal administrativo y sus directivos; el 10% no opina.

En relación con gestión financiera y de los recursos, el funcionario identifica la existencia de un control financiero para su buen uso y transparencia; el 85% señala que la gestión financiera se rige por políticas y prioridad para asignar el gasto anticipándose a los requerimientos del modelo educativo, aprovechando oportunidades de financiamiento incluyendo la participación de sectores universitarios, padres, egresados, para mejor aprovechamiento; el 10% no opina sobre el tema.

Por otro lado, el 85% de los funcionarios coinciden en que el intercambio y vinculación se da a través de la gestión institucional, aumentando las relaciones de intercambio, cooperación, ampliando marcos de relación con otros sectores e incrementando la participación de estudiantes, profesores e investigadores en convenios de vinculación.

De la función de gobierno universitario; el 86% de los funcionarios señalan que en la institución se ha mejorado la comunicación de la administración central y directores de unidad con todos los actores de la universidad y con los sectores de la sociedad; promoviendo la participación y manifestando mayor liderazgo y capacidad para transmitir su política de desarrollo y el proyecto de nueva universidad; el 10% de los funcionarios señalan que no tienen opinión o están en desacuerdo respecto a los cambios en la institución.

Al diagnosticar la realidad local de las IES, el papel de la educación superior en el estado de Sinaloa pone de relieve la existencia de problemas estructurales que afectan la viabilidad de su desarrollo y donde las políticas institucionales han visto reducido su margen de maniobra para potenciar el vínculo de los centros académicos con los procesos de desarrollo de la región.

Este trabajo forma parte de un trabajo más amplio, el cual se inscribe en

la preocupación por analizar, explicar e incidir en el comportamiento de las organizaciones educativas.

REFLEXIONES FINALES

Con base en los hallazgos de corte exploratorio, que se presentan en este documento, respecto a la percepción generada en los funcionarios de la UdeO sobre el cambio y la gestión en la institución durante los últimos 5 años, se encontró que los funcionarios identifican cambios, principalmente en aspectos como el modelo educativo, el currículo y planes de estudios, así como en la participación individual y colectiva; pero otra parte de los funcionarios reconocen que no cuentan con la información detallada de los procesos de cambio y la gestión al no atreverse a emitir una opinión o estar en desacuerdo con los cambios en la UdeO.

Por otro lado, desde la dimensión de administración y gestión, el funcionario refleja mayor claridad en la manifestación del cambio y la gestión al interior de la universidad, ya que señalan que la planeación institucional es identificada como una línea de acción que atiende los cambios basados en lineamientos externos; con mejor nivel de comunicación de la administración central y directores; planteando la necesidad de involucrarse en programas de vinculación y de intercambio; y agregan que el nuevo modelo propicia nuevas formas de gestión administrativa y financiera. Cabe aclarar que en promedio, el 10% de los funcionarios prefieren no opinar reflejando con ello debilidades en cuanto a flujos de información y las instrucciones giradas para integrarse en la dinámica del cambio por parte de todos los actores de la organización.

En resumen, es posible señalar que los procesos de cambio de la UdeO, son impulsados primordialmente desde el exterior; representando una fuerza de cambio que carece de plan estratégico efectivo y de un modelo de gestión que oriente y controle el desempeño institucional.

Finalmente, este avance aporta elementos para continuar con la siguiente fase de la investigación, en la que se pretende recuperar información respecto a las propiedades y características en común así como las diferencias existentes en los modelos de gestión, para la construcción de indicadores y la constitución del banco de información sobre perfiles y trayectoria que registra el cambio y la gestión de las universidades del noroeste del país a través de la metodología

de estudios comparados.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVARADO, Altamirano Sergio (2006). Metamorfosis de la concepción del cambio organizacional en el nuevo institucionalismo en Contaduría y Administración. **Nueva Época**, numero 219. UNAM. Editada por Facultad de Contaduría y Administración.

ARELLANO, David; CABRERO, Enrique; DEL CASTILLO, Arturo. **Reformando al gobierno**. Una visión organizacional del cambio gubernamental. CIDE-Miguel Ángel Porrúa, 2000.

ARMIENTA CALDERÓN, Gonzalo. **Universidad de Occidente: orígenes y perspectivas**. U de O, Culiacán, 2003.

BARNET, C.; CARROLL, A. Modeling internal organizational change. **Anual Review of Sociology**. Volumen 21: 21-36, 1995.

BECKHARD Y PRITCHARD (1969). En: ACHILLES DE FARIA MELLO, Fernando (2001). **Desarrollo Organizacional: enfoque integral**. México: Editorial Limusa, 2001.

BELI, Robert; BURNHAM, John. **Administración, productividad y cambio**. México: Editorial Continental, 1995.

CLARK, Burton C. **El sistema de educación superior: una visión comparativa internacional**. México: Nueva Imagen/Universidad Futura, 1990.

CYERT, Richard M.; JAMES, G. March. **A behavioral of the firm**. Engle Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1963.

CORONILLA, Raúl. **Los estudios organizacionales en México**. México, D.F.: Porrúa, 2004.

HERNÁNDEZ, Sampieri Roberto; FERNANDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA, Lucio Pilar. **Metodología de la investigación**. New York: Mc Graw Hill, 2006.

KENT, Serna Rollin; ALVAREZ GERMÁN, Gonzalez Mario; RAMIREZ, Rosalba; DE VRIES, Wietse. **Cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales en México**.

2003.

LÓPEZ ALANÍS, Gilberto. **Del Centro de Estudios Superiores de Occidente, A. C. a Universidad de Occidente**. Culiacán: Gobierno del Estado de Sinaloa/U de O/Archivo Histórico General del Estado de Sinaloa, 2000.

MARCH, James G.; JOHAN, P. Olsen. **Ambiguity and choice in organization**. Bergen, Norway: Universites for Laget, 1976.

PEDROZA, Flores René. La flexibilidad académica en la universidad pública. **Revista Confluencia**, ANUIES, número 119, México, 2004.

ROBBINS, Sthepen; COULER, Mary. **Administración**. México, D. F.: Prentice Hall, 2005.

SCOTT, Cynthia D.; JAFFE, Dennis T. Como dirigir el cambio en las organizaciones. México, D. F.: Grupo Editorial América, 1998.

STINCHCOMBE, Arthur. The old and new institutionalism. **Anual Review of Sociology**, n. 22, 1994.

TEJADA FERNÁNDEZ, José. **Los agentes de la innovación en los centros educativos**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1998.

UNIVERSIDAD de Occidente. **Plan UdeO de Desarrollo Institucional 2007-2010**. 2007.

WEICK, Karl E. **Educational organizations as loosely coupled systems**. Administrative Science Quaterly, 1976.

LA MUNICIPALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN VENEZUELA: UNA ALTERNATIVA PARA LA EMANCIPACIÓN Y EL DESARROLLO LOCAL¹

Isneira Huerta²
Gertrudis Ziritt³
Lisandro Alvarado⁴

PREÁMBULO

La municipalización de la educación universitaria, la entenderemos aquí como una estrategia innovadora que le es consustancial a la política pública de inclusión para la educación que se adelanta en Venezuela, en tanto sus fines y medios. Se trata de una alternativa al sistema tradicional de la educación universitaria, que comprende a la Misión Sucre y a la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). La municipalización coadyuva en la consecución de los fines de la política educativa, los cuales están orientados hacia la inclusión en la educación universitaria; inclusión que se expresa en universalización de la educación, en la garantía que tiene el pueblo de acceder a ella y en la promoción del desarrollo en las comunidades.

Para el logro de estos ideales se ha requerido que el Estado transforme

¹ Este trabajo tributa la Línea de Investigación: Educación Superior: sociedad y políticas públicas, reforma y construcción teórica en Venezuela. Inscrito en el Proyecto Desarrollo de la COLM y financiado por el CDCHT de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" UNERMB- Venezuela.

² Psicóloga. Especialista en Metodología de la Investigación. Estudiante del Doctorado en Ciencias para el Desarrollo Estratégico. (UBV- Zulia). Docente de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" E-mail: isneirahuerta@hotmail.com

³ Docente e Investigadora de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB) adscrita al Proyecto de investigación: Desarrollo de la Costa Oriental del Lago (DCOLM) en la línea de Investigación: Educación Superior: sociedad y políticas públicas, reforma y construcción teórica en Venezuela. Acreditada por el Programa de Promoción al Investigador (PPI). Correo electrónico: gertrudis.ziritt74@gmail.com. Teléfono: 0416-5606622. Cabimas Estado Zulia.

⁴ Docente e investigador de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB) – adscrito al Proyecto de Investigación Desarrollo de la COLM (DCOLM) en la línea de investigación: Educación Superior: sociedad y políticas públicas, reforma y construcción teórica en Venezuela. Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Administración de Empresas por la Universidad Politécnica de Madrid-España (UPM), (2009). Cabimas, Venezuela. Correo electrónico: lisandroalvarado5@hotmail.com, Teléfono: 0426 – 5631452.

sus instituciones, sus lógicas y sus prácticas, de manera que la educación universitaria facilite dos cuestiones que a nuestro juicio son básicas, nos referimos a la emancipación del hombre y al desarrollo del entorno⁵ donde éste se encuentra inmerso.

En Venezuela la lucha por la emancipación ha tomado distintas expresiones, así vemos como en el Discurso de Angostura de 1819 el Libertador Simón Bolívar alude a la idea emancipadora centrada ésta en la educación del hombre, allí se refleja su clara visión sobre la necesidad de trascender a la dominación, al señalar que *“por el engaño se nos ha dominado más que por la fuerza”*. En correspondencia con el pensamiento del Libertador, Freire (1982, p. 30) asume la idea emancipadora como *“la gran tarea humana e histórica de los oprimidos –liberarse a sí mismos- y a sus opresores”* Esta liberación es –según Freire- un verdadero *parto*, en el cual nacen hombres y mujeres nuevos, en relaciones de libertad, igualdad y emancipación.

En la época actual, la necesidad de emancipación se pone de manifiesto a mediados de la década de los 90´ cuando se comienza en Venezuela a demandar por cambios para hacer frente a los mecanismos de dominación ejercidos desde los organismos multilaterales, bajo el auspicio del Estado. Conscientes de tal dominación la mayoría de los venezolanos comenzamos a reclamar por un nuevo pensamiento político que se reflejara en otra visión del Estado para responder a las demandas sociales pero con plena autonomía y soberanía.

Bajo este escenario surge en 1998, una propuesta de transformación liderizada por el actual presidente de la República Bolivariana de Venezuela, Hugo Chávez. Este nuevo proyecto político se propuso romper con los esquemas tradicionales e impulsar un nuevo orden en el país, el cual se inició con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela aprobada en 1999. El contenido humanista, garantista e inclusivo de la nueva carta magna orienta el compromiso del Estado por encarar la transformación del país en todos sus ámbitos. Bajo las nuevas orientaciones del Estado, la educación representa uno de los factores fundamentales para lograr el proceso de transformación, por lo que se le ha concedido un tratamiento especial en la formación de la política pública en todos sus niveles y modalidades, con

⁵ En esta investigación asumiremos los términos: “espacio local” y “entorno” como el espacio de relaciones espaciales, materiales, culturales, políticas y económicas en donde el hombre confluye y construye sentido colectivamente, para mayor ampliación véase la obra: *Aprendiendo en torno al desarrollo endógeno*.

marcado énfasis en el sector de la educación superior⁶.

Con el objeto de enrumbar el nuevo proyecto de país dibujado desde 1999, el Estado viene sostenidamente diseñando una serie de políticas y estrategias para cumplir con dicho proceso; en este sentido, el Plan Nacional Simón Bolívar⁷ 2008 – 2013 (MPPES, p. 2008), forma parte de éstas, dado que permite de manera determinante coadyuvar a la concreción de la emancipación del hombre y a generar condiciones favorables para un verdadero desarrollo entorno a su comunidad, producto que el contenido de esas políticas transversan lo ejes estratégicos de los ordenes políticos, económicos, sociales, culturales, educativos, que de manera expresa deben ser incorporadas, pero con especial énfasis en el ámbito educativo, y en lo particular al sector de la educación universitaria.

Sobre la base de lo anterior, sostenemos que la emancipación como proceso liberador del hombre y como elevación de la conciencia puede manifestarse por distintas vías; creemos que la educación, es una de ella. Ahora bien, no toda educación es emancipadora, por el contrario, suele servir de instrumento para la dominación. Vencer esa dominación ha sido una de las aspiraciones históricas del hombre, sobre todo si tomamos a la América Latina como referente para ese análisis.

En cuanto al desarrollo, éste al igual que la emancipación se ha expresado a través de los modelos de desarrollo asumidos por el Estado para la construcción de la sociedad, por lo que ha tenido distintas manifestaciones en América Latina. Estas manifestaciones van desde la implementación del modelo desarrollista hasta el modelo de desarrollo transformador o endógeno. Sin embargo, en esta investigación asumiremos el desarrollo como un proceso integral que promueve el Estado que se fundamenta básicamente en vertebrar a la universidad con el pueblo y al pueblo con su realidad local y nacional. Sobre éste último modelo, aunque en construcción, intentaremos identificar algunos rasgos presentes en la estrategia de municipalización de la educación universitaria.

Con base en el mandato constitucional y con una visión bolivariana,

⁶ Hoy denominada educación universitaria producto de la vigencia del cambio de nombre del órgano rector para este sector, Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria 2010.

⁷ Para mayor profundización, véase el referido plan en el apartado: la educación superior y las líneas estratégicas: nueva ética socialista, suprema felicidad social, democracia protagónica revolucionaria, modelo productivo socialista, nueva geopolítica nacional, Venezuela: potencia energética mundial, nueva geopolítica internacional.

humanista, emancipadora y progresista que sirve de orientación al pensamiento político venezolano, se dio inicio en el 2003 un proceso de municipalización de la educación superior, buscando vencer la exclusión por la vía de la igualdad, equidad, solidaridad y respeto por las mayorías.

Atendiendo a las consideraciones previas, en esta investigación pretendemos indagar desde una perspectiva crítica, la municipalización de la educación superior, considerando como categorías de análisis los rasgos emancipatorios que se puedan derivar de su contenido y praxis y la correspondencia de esta estrategia con el desarrollo local para la transformación universitaria en Venezuela.

RASGOS EMANCIPATORIOS PRESENTES EN LA MUNICIPALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN VENEZUELA.

La municipalización de la educación superior, constituye un proyecto educativo emancipador y transformador, cuyas perspectivas y aplicaciones tocan distintos órdenes del sistema social, educativo, jurídico, económico y cultural venezolano. Ella representa un giro marcado en la forma de crear, diseñar e implementar políticas educativas en Venezuela. La municipalización como proceso emancipatorio toma expresión desde:

A. LA DIALÉCTICA DE LA LUCHA DE CLASES EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

La nueva visión de la educación superior municipalizada materializada en la Misión Sucre y la Universidad Bolivariana de Venezuela, nos muestra la ruptura que se ha ido produciendo entorno a la dialéctica inclusión – exclusión.

Reconstruyendo los procesos históricos y bajo una visión epistemológica de la educación superior, pretendemos explicar aquí la exclusión desde sus orígenes, los cuales han tomado distintas expresiones con el correr de las épocas. Así por ejemplo, nos encontramos que durante la época de la colonia, aunque no se conocía el concepto de exclusión, éste se evidenció desde los inicios mismos de la Universidad Colonial que se instauró en América Latina después del descubrimiento del continente americano. Ya para ese entonces la exclusión se manifestaba ampliamente, subyaciéndole factores asociados a las diferencias en las clases sociales. En opinión de Tünnermann, (1999, p. 14) "...mientras las reales cédulas expresaban el deseo de abrir la enseñanza

universitaria a todos los habitantes de los nuevos reinos, la realidad fue muy distinta y, en definitiva, las aulas estuvieron reservadas, salvo escasas excepciones, a los hijos de los peninsulares y criollos. La universidad colonial fue señorial y clasista, como la sociedad a cuyos intereses servía”.

En este período de la Universidad Colonial, los procesos de exclusión se desarrollaron bajo una racionalidad que hoy pudiéramos considerar inverosímil, deshumana e ilegal. Al decir de Tünnermann (1999) durante esta etapa, los indios, negros, morenos, mulatos y los que tuvieran padres o abuelos que hubiesen sido penitenciados por la inquisición eran excluidos de las universidades coloniales que se extendieron por América Latina. Además, era necesario presentar certificado de pureza racial para poder entrar en los colegios y para poder graduarse en las universidades. Los hijos ilegítimos, aún blancos, tampoco eran admitidos.

La dinámica de exclusión descrita anteriormente fue reproduciéndose a través de los períodos históricos subsiguientes, bajo distintas manifestaciones. Así podemos ver, en palabras de Ferrer y Clemenza (2006) como en 1811 con el inicio del proceso de independencia en Venezuela, se introducen diversos cambios en la universidad, dejando de ser Pontificia y Regia para convertirse en republicana. No obstante, a pesar del cambio de modelo, la universidad venezolana continuó al servicio casi exclusivo de pequeños grupos privilegiados de la estructura social, económica y política del país.

En la época contemporánea, específicamente en los inicios de la democracia representativa, hubo un rompimiento con respecto a las prácticas excluyentes que caracterizaron las épocas históricas anteriores, reflejándose una política de puertas abiertas que tomó expresión en la masificación de la educación superior, diversificación de la oferta académica, becas y residencias estudiantiles, entre otros, Parra (2001). Sin embargo, las políticas de inclusión para la educación superior no fueron sostenidas en el tiempo, evidenciándose su debilitamiento a partir de la década de los 80´ con una marcada profundización de la exclusión en la década de los 90´, tal como lo expresa Albornoz.

La tendencia de privatización es la consecuencia de un avance en el capitalismo en Venezuela y una pérdida de espacio del capitalismo de Estado, como consecuencia de la crisis económica y fiscal de los primeros años de la década de los ochenta (1993, pp.105 -106).

De este modo, fue creándose una sociedad desigual, donde el Estado tendió a interesarse cada vez menos por la educación, habida cuenta de las concepciones neoliberales que formaron parte del discurso ideológico de esa época y donde el Estado-Docente, fue sustituido por otras maneras de ver la dinámica del proceso educativo, imperando la corrupción en los sistemas administrativos de las universidades, el clientelismo político y la evasión del conflicto como instrumento de estabilidad institucional (Albornoz, p. 1993).

Sin embargo, para finales de la década de los 90´ la dialéctica exclusión/inclusión es retomada por el Estado en el contexto de un proyecto de sociedad alternativo al neoliberal, con el advenimiento de la democracia participativa y protagónica consagrada en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999. A partir de este período se promueven políticas de inclusión para la educación universitaria, entre las cuales se encuentran: La creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), la expansión de la matrícula en la UNEFA (Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas), la creación de las universidades del Deporte, Marítima del Caribe, de las Artes y, fundamentalmente, el lanzamiento de la Misión Sucre como política alternativa para la inclusión, basada en la municipalización.

El poder ejecutivo, a través de la municipalización de la educación universitaria busca encarar las diferencias en las clases sociales. Para ello se ha apoyado en:

1. Los preceptos contenidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999.

En la Constitución, la inclusión social representa la consecución de un anhelo histórico de los venezolanos, abordando desde su exposición de motivos la igualdad social y la participación ciudadana como mecanismos que garantizan las mismas oportunidades a todos los venezolanos, lo cual se evidencia desde la definición constitucional del Estado venezolano:

Artículo 2. Venezuela se constituye en un Estado democrático y social de Derecho y de Justicia, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político (Asamblea Nacional Constituyente, p. 2000).

Sobre la base de la definición del Estado en la Carta Magna, se determina

la inclusión social como el elemento transversal de las políticas del Estado venezolano, que a su vez se erige como un instrumento para la satisfacción de los fines establecidos en la Constitución.

2. En otras racionalidades acerca del uso del espacio físico y de los recursos materiales:

La municipalización para trascender a la exclusión, los espacios han tenido que ser concebidos, de acuerdo con la visión de Damiani y Bolívar,

como tejidos que impliquen aperturas y encuentros en la inclusión, en el reconocimiento, en el desarrollo pleno de los saberes desde esa diversidad que inscribe la realidad campesina, indígena, afrodescendiente, urbana; es decir un órgano que se reconoce como expresión de una realidad mestiza que no anula sino que potencia desde la complejidad lo multicultural y las diferencias (2007, p. XXVI).

Así podemos ver como las “Aldeas Universitarias”, espacio donde se cristaliza la municipalización, rompen con tres mecanismos de exclusión característicos de la educación superior venezolana, a saber:

a) la educación superior se encontraba en las grandes ciudades del país lo que excluía a los jóvenes que no contaban con recursos para movilizarse, poniéndolos en desventaja con respecto a aquellos cuyas posibilidades materiales les permitían formarse en las instituciones educativas alejadas de sus lugares de origen;

b) un segundo mecanismo de exclusión se manifestaba a través de los procesos de selección y acceso al sistema, lo que privilegiaba a sectores de los estratos sociales más altos;

c) la educación superior no era pertinente con el desarrollo endógeno de las comunidades; d. la educación superior era considerada como un gasto para el Estado, lo que limitaba la inversión en este sector.

La municipalización de la educación superior rompe con la dinámica arriba enunciada, en tanto, que permite el acceso de toda la población que lo requiera, dado que ésta se encuentra diseminada a lo largo de toda la geografía nacional. Además, el acceso no tiene otros condicionantes salvo los derivados de la vocación y aptitudes de los aspirantes, lo cual garantiza la inclusión de las mayorías al sistema de educación. Finalmente, por las características mismas de la municipalización y su modelo pedagógico promueve el desarrollo endógeno de los municipios.

Al referirnos a nuevas racionalidades para ver el uso de los recursos materiales y financieros, nos encontramos que la estrategia utilizada por el Estado para municipalizar la educación universitaria, se ha soportado en la sinergia financieras entre instituciones del mismo Estado y bajo una nueva concepción donde la educación representa una inversión fundamental para impulsar el proyecto de transformación. Sin embargo, se ponen en evidencia marcados rasgos de flexibilización laboral, propios del proyecto globalizador y por ende contrarios al pensamiento socialista en el cual está enmarcada la municipalización.

B. EL CAMBIO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE LA MUNICIPALIZACIÓN

Los procesos pedagógicos que han acompañado la municipalización de la educación superior en Venezuela, están signados por una nueva visión del hombre que aprende, así como por metodologías y estrategias innovadoras, que se apoyan en el pensamiento Bolivariano, Robinsoniano, de Freire, Mariátegui, entre otros latinoamericanos de quienes se ha nutrido el pensamiento que acompaña la praxis pedagógica de la municipalización. Bajo la nueva práctica pedagógica, el hombre que aprende es visto como un ser humano integral, que está permanentemente en formación, poseedor de saberes, que aprende a través de la interacción con su entorno, que tiene el compromiso ético y moral de resistir a todas las formas de agresión que niegan la dignidad humana y las prácticas solidarias, a partir de sus conciencia crítica.

En palabras de Freire (1982), la acción pedagógica ocurre por medio de un diálogo profundo entre el educador y el educando, sin el cual no es posible la praxis autentica ni para unos ni para otros. Su quehacer, acción y reflexión, no puede darse sin la acción y la reflexión de los otros, si el compromiso es la liberación.

Bajo este contexto, analicemos la municipalización de la educación superior como un medio que pudiera conducir a la emancipación del hombre en tanto que:

- Desde su práctica pedagógica ha de promoverse un diálogo de saberes donde se reconoce al otro. Ahora bien, nos preguntamos ¿hasta qué punto la municipalización de la educación en su práctica diaria ha empleado el diálogo como recurso pedagógico para lograr la emancipación de los bachilleres? ¿La

formación de los docentes permite ejecutar prácticas transformadoras de la realidad? ¿Estarán los docentes reproduciendo los esquemas tradicionales con los que fueron formados? Todas estas inquietudes son válidas en el entendido que el programa de municipalización emprendido por el Estado, es una política pública en construcción, sin embargo, algunas investigaciones de carácter empírico reflejan ya algunos desvíos en la implementación de la práctica pedagógica, lo que nos permite suponer que se pudiera estar comprometiendo el espíritu emancipador de ésta política;

· La metodología aplicada en el proceso pedagógico de la educación superior municipalizada ha de responder a los nuevos esquemas mentales de reflexión crítica que debemos crear en el hombre para romper las cadenas de dominación en cuanto a las prácticas tradicionales de aprendizaje. En este sentido, la metodología basada en “aprendizaje por proyectos” es la diseñada para este programa, en tanto que establece una relación entre la pedagogía y la realidad de las comunidades buscando transformar esta última. Esta metodología se pone en práctica desde un primer momento en las comunidades, lo cual permite una formación de calidad para grupos numerosos de estudiantes con gran pertinencia social. El aprendizaje por proyectos permite al mismo tiempo aprender y reflexionar. Se reflexiona constantemente sobre lo aprendido (Fernández, 2005).

El modelo contemplado en el programa se fundamenta entre otros aspectos, en la Declaración Universal de Derechos Humanos que establece en su Artículo 9. Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad; establece:

- a) En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger a categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.
- b) Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad (MPPES, p. 2004).

Así mismo, en su artículo 5 declara la “Promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados”, lo que se expresa en el contenido del literal a:

a) La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados (MPPES, p. 2004).

Es de hacer notar, que el contenido que sustenta la práctica pedagógica de la educación superior municipalizada le subyacen rasgos característicos que dan cuenta de la posibilidad de emancipación basada en el pensamiento Bolivariano y Freireano; no obstante nos preguntamos, en ausencia de una evaluación que permita conocer el impacto que ha tenido el programa, más allá de los datos cuantitativos referidos a la matrícula de ingreso y egreso de alumnos y profesores, ¿Está la metodología de proyectos transformando verdaderamente a las comunidades donde se aplica? ¿Será un verbalismo o activismo lo que se implementa en las comunidades? ¿Se estará implementando una teoría de la revolución que con la acción – reflexión, transforme a través de la praxis, la realidad de las comunidades? Todas estas interrogantes representan inquietudes que deben ir respondiéndose y orientando el proceso de consolidación del programa.

C. EL ABANDONO DE LA VISIÓN DEL HOMBRE COMO MERCANCÍA O INSTRUMENTO PARA LA ACUMULACIÓN.

La municipalización de la educación universitaria en Venezuela ha trastocado las lógicas del capitalismo, el cual ve la educación como un negocio lucrativo y al hombre cosificado, dominado, oprimido y convertido en mercancía. Por el contrario, la nueva racionalidad educativa municipalizada concibe al hombre como centro de su hacer, liberándolo, dignificándolo y conduciéndolo a la emancipación.

Bajo la concepción del capitalismo, el hombre es considerado como una mercancía e instrumento para la acumulación y la educación superior, más que cualquier otro nivel, ha contribuido a su mercantilización. Son múltiples

las manifestaciones de esta realidad:

(a) Restricciones en el acceso al mercado. Esto debido a que la racionalidad del mercado ve en el sistema de la educación superior sólo una relación de costo-beneficio, donde no todas sus investigaciones, innovaciones, profesiones, proyectos humanísticos – culturales son aceptados; ello dependerá de las leyes de la oferta y la demanda;

(b) Tendencia hacia la privatización. En el modelo capitalista la exclusión se pone de manifiesto cuando el Estado abandona lo público y promueve políticas que favorece la privatización del sistema de educación, dejando de lado las necesidades de acceso de las mayorías, en favor de los intereses particulares de los diferentes sujetos con poder de decisión;

(c) Inexistencia de contenido social en la educación universitaria: cuando el Estado capitalista disminuye su inversión en educación, es de esperarse que la formación del talento creador, papel de la educación y en especial de la educación superior, se reduzca a favorecer a grupos minoritarios de la sociedad y en consecuencia pierda su pertinencia social;

(d) Necesidad de profesionales con formación en tecnologías de la información y la comunicación: bajo el modelo capitalista se le otorga preeminencia a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como dispositivos eficientes para la producción y transferencia de conocimiento, lo que redundará en un requisito para la incorporación de la población con éste tipo de formación a los competitivos mercados laborales; ello sin la implementación de estrategias para la formación de las mayorías en el uso efectivo de estas tecnologías, lo que en definitiva produce exclusión.

Los análisis previos nos permiten establecer diferencias en la concepción del hombre desde el modelo capitalista y desde el modelo humanista – transformador. En este sentido, se han logrado algunos avances que reflejan como el hombre desde la educación superior municipalizada, está superando la condición de instrumento, mercancía al cual estaba sujeto. Esto se expresa ahora, en una educación pública, gratuita, abierta a las mayorías, con alta pertinencia social que promueve el desarrollo endógeno y sobre todo que ve al hombre en su esencia misma como ser humano, integral sin condicionamientos determinados por la oferta y la demanda.

D. LA CONCRECIÓN DE UN NUEVO REPUBLICANO.

Los programas académicos de la Misión Sucre y de la Universidad Bolivariana de Venezuela, están orientados hacia la formación de ciudadanos y ciudadanas con espíritu crítico, humanista, democrático, innovador, creativo y transformador de la realidad, lo cual se traduce en emancipación por la vía de la participación social y del empoderamiento democrático popular.

La concreción del nuevo republicano se apoya en una formación pedagógica con énfasis en la innovación educativa, reconociendo y valorando el aprendizaje o saberes previos del estudiante para la construcción del nuevo conocimiento y aprendizaje. El nuevo republicano construye ese conocimiento con pertinencia social y con base en la educación para el trabajo.

De igual manera, los programas municipalizados orientan la formación de un nuevo republicano, a través de la preeminencia que le otorgan a la conservación del ambiente. En concordancia con el pensamiento y acción ambientalista del Libertador Simón Bolívar, se busca el desarrollo de valores que consideren el ambiente como un sistema integral, en el cual los aspectos humanos, naturales y contruidos forman parte de un conjunto indisoluble de interrelaciones constantes y continuas que reconocen el carácter histórico cultural de los individuos que conforman ese sistema.

Convencidos estamos que la municipalización de la educación superior abre caminos para el nacimiento de un nuevo republicano que demuestre la fuerza ideológica de sus convicciones y sus aspiraciones por la transformación de su entorno. Sabemos también que aun estamos lejos de concretar ese ideal, sobre todo en una sociedad donde se refuerza día a día la doctrina del capitalismo y de sus prácticas sociales, modos y medios de producción. Conscientes somos que los proyectos socialistas y progresistas que se han desarrollado en el campo de la educación superior, eje central del proyecto transformador, les falta concreción, solidez y nuevos modelos de gestión; sin embargo resultan una alternativa que estamos obligados históricamente a poner a prueba.

LA MUNICIPALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO LOCAL.

El desarrollo es un concepto que pasó, en palabras de Ochoa (2006,

pp.13 - 14), "de una construcción social a una forma imperativa de ordenamiento de las sociedades en función de lo económico" que tiene "como eje fundamental encontrar un conjunto de medios para alcanzar un fin incuestionable" que inevitablemente para lograrlo, trastoca todos los órdenes sociales, políticos, económicos y culturales de un país. De allí que sea el Estado, el principal actor responsable en darle la orientación a dichos modelos, y el primero en motorizar su implementación a través de la construcción del proyecto de sociedad que requiere tal modelo de desarrollo.

El desarrollo en este contexto, aparece tal y como lo plantea Ochoa (2006, p. 14) como "elemento primordial asociado a la negociación de intereses" particulares que de alguna manera convergen con el interés de quienes tienen el dominio económico.

Cuando se habla de desarrollo no es casual que también se hable de subdesarrollo, éste último producto de una política de arropamiento para ocultar las verdaderas debilidades del desarrollo y una estrategia para colocarse en mejor posición con respecto a los otros. En tal sentido, apuntan Álvarez y Martins,

como fenómeno específico, el subdesarrollo requiere un esfuerzo particular de elaboración teórica. Desarrollo y subdesarrollo entonces están considerados – apoyándose en Furtado, - como dos procesos históricos que derivan del mismo impulso inicial, es decir que tienen raíces en la aceleración de la acumulación ocurrida en Europa a finales del siglo XVIII y a principios del XIX. Para comprender las causas de la persistencia histórica del subdesarrollo, hace falta considerarla como parte de una totalidad del movimiento, como la expresión de la dinámica del sistema económico mundial engendrado por el capitalismo industrial (1982, p. 92).

Sin embargo, a nuestra consideración el subdesarrollo si bien es cierto que derivan de un mismo impulso, también lo es que representa la estrategia más poderosa utilizada por el desarrollo para lograr la acumulación en toda su dimensión y expresión, que pasa por la preconfiguración de una carga ideológica sin precedente. Así que considerarla como un simple proceso lineal producto de condiciones objetivas es inocente. La carga de connotaciones ideológicas a partir de la propagación de creer, sentir, y pensar que somos subdesarrollados, no es casual; partiendo de esta realidad apunta Esteve que:

...desde entonces dejaron de ser lo que eran, en toda su diversidad, y se

convirtieron en un espejo invertido de la realidad de otros: un espejo que los desprecia y los envía al final de la cola, un espejo que reduce la definición de su identidad, la de una mayoría heterogénea y diversa, a los términos de una minoría pequeña y homogeneizante (1996, p. 52).

Esta reflexión nos invita a preguntarnos ¿Quiénes entonces son los subdesarrollados, si el Sur ha sido el espejo invertido de su realidad?

Si entendemos que este proceso por la que ha transitado el desarrollo es producto de una nueva forma de colonización donde los actores siguen siendo los mismos pero el objeto no es la tierra, sino en palabras de Lanz (2003) los modos de pensar, sentir ósea nuestro pensamiento, es entendible entonces comprender la transitoriedad de los apellidos del desarrollo, entendiendo que estos al igual que la modernidad también se agotan para explicar y lograr sus objetivos, por lo que constantemente entran en un proceso tal y como lo apunta Borón (2008) - recogiendo los enunciados de Marx y Hegels, - de actualización del programa de concepción del proletariado, dado que ese programa había envejecido en algunos de sus puntos, por los embates del siglo XX, por lo que había que reexaminarlo y revisarlo". Este enunciado ha sido considerando históricamente al pie de la letra por los precursores de la idea del desarrollo como forma de vida y como medio y fin de la acumulación del capital.

En consideración a las ideas expuestas, la visión teórica del desarrollo ha permitido desde los mismos enunciados de Marx y Hegels, pero ahora desde una mirada de lo colectivo, lo autóctono, lo propio, lo local, permitiendo redefinir el sentido de pertinencia social de los parámetros sobre los cuales ha de erigirse los principios fundamentales sobre los cuales se regirá el nuevo modelo de desarrollo.

Consiste tal como lo plantea Ochoa (2006, p. 14), "en un auténtico interrogar de aquello que constituye las potencialidades de una sociedad en función del despliegue de aquello que constituye y enriquece a la sociedad misma desde sus propias dinámicas".

Bajo esta perspectiva, es que en Venezuela a partir de 1999, se comienza a reconsiderar un nuevo enfoque del desarrollo, trasladando el ámbito económico a espacios de discusión en las comunidades para condicionarlo a los procesos sociales, políticos y culturales que fueron dejado de lado por los paradigmas del mercado todo poderoso, donde el elemento económico era lo fundamental y no el bien común.

En este sentido, el Estado se replantea una mirada del desarrollo desde lo local, donde se fomenta el fortalecimiento de las localidades en función de las oportunidades como formas propias de producción, más allá de lo meramente económico. Es así como nace la idea de impulsar el desarrollo endógeno, como vía para enaltecer las posibilidades del quehacer social, como formas expeditas para construir un verdadero desarrollo social, sostenible y propio; es aquí donde la política de municipalización de la educación entra como instrumento dinamizador para potenciar el quehacer social a través de la socialización del conocimiento y de los saberes, con la idea de establecer una relación libre de la economía y permitir el despliegue de reconocimiento de posibilidades, capacidades y potencialidades de la comunidad que permitan propiciar y favorecer el desarrollo local.

RASGOS DEL DESARROLLO LOCAL COMO REFLEJO DE LA MUNICIPALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.

La dinámica desarrollada por la municipalización de la educación universitaria en Venezuela, ha permitido entre otras cosas:

1. El despliegue por toda la geografía nacional de la participación activa en el proceso de disminución de la lucha entre las clases. Esto se expresa, a través de la apertura a la educación en todas las modalidades a todos los ciudadanos y ciudadanas, rompiendo de ésta manera con la exclusión que por siglos había sido objeto el sector de la educación y en especial en la educación universitaria;
2. El traslado a la localidad, del conocimiento y los saberes. La vinculación del ciudadano y ciudadana con su espacio local, se logra por medio de las aldeas universitarias, concebidas como el lugar apropiado para el encuentro de saberes, donde se potencia el saber del estudiante y del profesor – tutor, a través de estrategias pedagógicas innovadoras, las cuales se implementan de manera permanente con y para las comunidades y se trasladan las vivencias cognitivas al nivel operativo, con el objeto de hacer útil el proceso de enseñanza – aprendizaje;
3. La revaloración del saber de los estudiantes como principio básico en la resolución de los problemas de las comunidades.
4. Se fomenta la formación integral del ciudadano y ciudadana en la sinergia que involucra al profesor – tutor y al estudiante, bajo una visión crítica

– reflexiva, donde el centro es el hombre y no el elemento económico;

5. La racionalidad educativa desde la municipalización no descansa sobre el sentido mercantil de la misma, ésta se fundamenta en el hombre nuevo como centro de su hacer; en este nuevo enfoque, el desarrollo tiene carácter humanista, transformador del hombre, dado que lo dignifica, lo resitua, lo libera; generando en él autoestima, compromiso, entrega, permitiendo hacer posible la promoción del desarrollo en su propio entorno local;

6. El nuevo ciudadano y ciudadana que se desprende de la municipalización de la educación universitaria, es capaz de transformar la realidad de su espacio, su hábitat, su localidad, donde la pertinencia social y el respeto por el ambiente son los principales elementos a considerar antes de iniciar cualquier proceso de transformación. El desarrollo desde ésta perspectiva, apunta constantemente a “la pregunta que interroga a la sociedad desde los aspectos mas elementales de su funcionamiento hasta su núcleo de identidad colectiva” (Ochoa, 2006, p. 23);

7. La educación se fundamenta en el trabajo potenciado en las comunidades, donde el quehacer social permite vincular el trabajo social, con las potencialidades de la localidad y las capacidades de su comunidad para generar un desarrollo propio, autóctono, endógeno, donde se privilegia la participación de todos los actores que confluyen.

Todas estas manifestaciones del desarrollo local propiciado por la municipalización de la educación universitaria, despliegan en primer lugar, un quehacer social en armonía con su entorno, lo cual exige por parte de todos los sujetos de la comunidad, la elección consciente de las alternativas u opciones del desarrollo, que no es más que el reconocerse como objeto y sujeto del mismo; y en segundo lugar, la necesidad de distribuir con criterios de equidad los beneficios generados por el desarrollo y por ende establecer los controles locales necesarios, en su proceso de implementación. La puesta en marcha de la estrategia de la municipalización universitaria supone en gran medida a la emancipación del hombre en cuanto a su proceso de crecimiento personal y colectivo, como ente transformador de su propia realidad.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las ideas esbozadas a través de este artículo recogen nuestra experiencia

teórico – práctica en el proceso de municipalización de la educación universitaria, la cual hemos ido construyendo desde el año 2003 cuando surge la Misión Sucre y la Universidad Bolivariana de Venezuela, esa aproximación es la que hoy nos ayuda a desprender las siguientes reflexiones:

1) La emancipación de la educación universitaria en Venezuela representa a nuestro juicio, una conquista política, social, cultural y económica que tiene sus bases en el pensamiento Bolivariano y toma expresión por medio de la estrategia de municipalización;

2) Los principios emancipatorios subyacentes a la educación universitaria municipalizada, constituyen un germen para la liberación. El enfoque pedagógico que se apoya en la formación crítica y reflexiva nos transformará en colectivos conscientes y capaces de enfrentar las distintas formas de dominación que se han manifestado en las sociedades a lo largo de su historia;

3) La municipalización de la educación superior, constituye una reforma universitaria, habida cuenta de su carácter innovador, transformador de la realidad y con una nueva racionalidad para encarar los problemas de este sector de la educación;

4) El proceso de municipalización de la educación superior ha puesto de manifiesto nuevas lógicas relacionadas ante las formas tradicionales de administrar este sector de la educación, rompiendo con la burocracia y humanizando las relaciones entre los actores de las aldeas universitarias;

5) A pesar de ser la municipalización la estrategia de una política de inclusión de mayor alcance hasta ahora implementada por el Estado, se percibe un distanciamiento entre la política formal para la inclusión de la Misión Sucre y la política real implementada. Lo que permite inferir que el Estado no ha considerado el carácter político de la gestión;

6) Las condiciones materiales inadecuadas y las relaciones laborales flexibilizadas de los profesores de la Misión Sucre, pudieran estar comprometiendo no sólo la inclusión sino también creando nuevas formas de desigualdad;

7) La municipalización de la educación universitaria representa quizás una de las políticas más determinantes en la legitimación del poder del presidente Chávez y una herramienta política – ideológica para consolidar el nuevo modelo de desarrollo en Venezuela, que podría establecerse como endógeno.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALBORNOZ, Orlando (1993). *Las tensiones entre educación y sociedad*. Caracas. Monte Ávila Editores.

ÁLVAREZ-G. Marcos / Martins, Antonio J. (1982). La cuestión de la dependencia frente a las alternativas actuales de desarrollo. *Nueva Sociedad* Nro. 60 Mayo-Junio, 1982, PP. 91-109.

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE (2000). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453. Caracas, 24 de marzo de 2000.

BOLÍVAR, Simón (1819). *Discurso presentado en el Congreso de Angostura*.

BORÓN Atilio A. (2008) *Socialismo Siglo XXI. ¿Hay vida después del neoliberalismo?* Buenos Aires.

DAMIANI, Luís; BOLÍVAR, Omaira (2007). *Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano: por una Universidad popular y socialista de la revolución venezolana*. Caracas Universidad Bolivariana de Venezuela.

ESTEVA, Gustavo (1996). *Diccionario del desarrollo*. Una guía del conocimiento como poder. W. Sachs (editor). PRATEC, Perú, (primera edición en inglés en 1992), 399 pp.

FERNÁNDEZ PEREIRA, M. (2005). *La Municipalización de la Educación Superior*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.

FERRER, Juliana; CLEMENZA, Caterina (2006). Fin de un período en la educación superior: potencialidades desde la integración y ética social. Retos de la universidad latinoamericana. *La Tarea*, revista de educación y cultura. Nro. 19, diciembre. Jalisco, México.

FREIRE, Paulo (1982). *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro. Paz y tierra.

Lanz, Rigoberto (2004) Reformar es lo más difícil. En: *La Universidad se Reforma II*. ORUS. UNESCO / IESALC pp. 193-216. Caracas – Venezuela.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2004). *Misión Sucre. Compendio Documental Básico*. Caracas. Venezuela.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2008) *Plan Nacional Simón Bolívar 2008 – 2013*. Plan sectorial de Educación Superior.

OCHOA, Alejandro (Ed) (2006). *Aprendiendo en torno al Desarrollo Endógeno*. Universidad de los Andes. Centro de investigaciones en sistemología interpretativa, Fundacite y Consejo de desarrollo científico y tecnológico, Mérida.

PARRA, María Cristina (2001). *Los cambios en las políticas de Educación Superior*

LA MUNICIPALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN VENEZUELA: UNA ALTERNATIVA...

Venezolana y la profesión académica. Washington. Latin American Studies Association, LASA 2001. XXIII Internacional Congreso Washington DC, USA.

TÜNNERMANN, Carlos (1999). *Historia de la Universidad en América Latina. De la época colonial a la reforma de Córdoba.* Caracas. IESALC/UNESCO.

ZIRITT, Gertrudis; HUERA, Isneira (2007). *Municipalización de la educación superior en Venezuela: una estrategia de gestión innovadora.* Presentado en el XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Sto. Domingo, Rep. Dominicana, 30 oct. - 2 nov.

PARTE III
COMPROMISSO SOCIAL DA
UNIVERSIDADE, PRIVATIZAÇÃO
DO ENSINO E EFICIÊNCIA
EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE PÚBLICA E COMPROMISSO SOCIAL: EM FOCO O PROGRAMA PRÓ-EGRESSO NA UNIOESTE

Marco Antonio Batista Carvalho¹
João Carlos da Silva²

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a relação da universidade com a sociedade. Além do compromisso com a formação mediante cursos de graduação e de pós-graduação, a universidade tem, na dimensão de interação social, a extensão universitária. Para compreendê-la assim, é necessário ultrapassar entendimentos ainda vigentes, como o de repasse – “extensão” – à sociedade do conhecimento gerado na instituição, o que afirma uma conotação de excelência do saber de que esta é produtora e depositária, mas é marcado pela visão da universidade como detentora hegemônica desse saber.

O ensino, a pesquisa e a extensão, constituem as três funções básicas da Universidade, que devem ser equivalentes e merecer igualdade em tratamento. Este princípio legal está estabelecido no Art. 207 da Constituição Brasileira de 1988, onde “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Fica explicitado legalmente que as universidades integrem atividades de ensino, extensão e pesquisa de maneira que se complementem, no sentido de formar seus alunos.

Essa visão é, também, muito reforçada pelo entendimento de que, tratando-se de uma universidade pública, mantida pela população, seria, no mínimo, uma obrigação a retribuição social. A universidade pública brasileira vem enfrentando importantes desafios no sentido de redefinir seu papel. Que universidade queremos? Que tipo de conhecimento a universidade está produzindo? Esse conhecimento deve servir a que e para quem? Que interesses

¹ Professor do Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE. Doutorando do Programa de Letras da UFBA. Membro do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR. E-mail: marcoab_carvalho@yahoo.com.br.

² Professor do Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE. Doutor em Filosofia e História da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR. E-mail: jcsilva@unioeste.br

e necessidades a universidade deve atender? São algumas indagações colocadas em debate.

Questões como autonomia, controle externo, pesquisa e extensão, financiamento, política de cotas são algumas das demandas colocadas pela sociedade brasileira. Urge a necessidade de discutir a finalidade da universidade pública. Este trabalho apresenta uma reflexão sobre o discurso e as efetivas ações desenvolvidas em um programa de atendimento a egressos do sistema prisional.

O programa chamado de Pró-Egresso que atende àqueles beneficiados pela liberdade condicional, conta com a efetiva participação das universidades públicas do Estado do Paraná, região sul do Brasil, que foram convocadas a participar nesta política de assistência social. O trabalho limita-se ao estudo do envolvimento da UNIOESTE. A proposta deste estudo avança para além da descrição historiográfica ou de um projeto de cunho assistencial. Este artigo discute como a perspectiva de envolvimento direto da universidade pública em questões sociais, se materializa em ações práticas que referendam o compromisso que assume com o desenvolvimento histórico da sociedade.

ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE A UNIVERSIDADE

Muitas universidades surgiram e desapareceram. Entretanto muitas tiveram vida longa e se consolidaram com o decorrer do tempo. Segundo Rossato (1998, p. 11), essa capacidade de adaptação e mudança é, sem dúvida, uma das causas da sobrevivência e da relevância das instituições universitárias na sua longa e perturbada trajetória até os dias de hoje. A Universidade foi uma criação específica da Europa Medieval, tese mais difundida entre filósofos e historiadores. Entretanto, se considerarmos que a universidade, enquanto instituição social é uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada, que se transformou profundamente através dos séculos, adquirindo ao longo da história diferentes funções, estruturas e formas de organização. Por ser concreta a idéia de universidade se diversifica, sem perda de sua identidade essencial, em função das épocas e dos diferentes tipos de cultura nacional. Assim, não se pode falar de um único modelo de universidade, ou mesmo, de uma universidade homogênea. Principalmente a partir do século XX, a diversidade e o ecletismo foram a sua marca.

Segundo Cunha

A universidade era muito mal vista pelos revolucionários franceses, devido ao espírito corporativo quase medieval nela prevalecente, e a utilização da cultura clássica para barrar a entrada das ciências experimentais e do enciclopedismo. Em suma a universidade era vista como um aparelho ideológico do *Ancien Régime*. Sucessivos decretos revolucionários, ao qual se juntou o decreto napoleônico de 1808, produziram mudanças no panorama do ensino superior. Foram criadas a escola politécnica e a faculdade de filosofia e a faculdade de Ciências; as escolas de medicina e de direito foram promovidas a faculdades. Essas, mais a de farmácia, foram articuladas a uma rígida regulamentação profissional (1988, p.14).

A oficialização das Universidades no Brasil foi resultado de luta entre conservadores e progressistas da intelectualidade brasileira. Entre os conservadores estavam os caciques das faculdades tradicionais que viam uma ameaça de diluição de seu poder pelas fusões. Entre os progressistas estava a comunidade científica brasileira, já desde esse momento tomando posições mais arrojadas em termos políticos e mesmo ativamente participando da Semana da Arte Moderna de 1922.

Paim explica que:

[...] a aceção valorativa da universidade iria emergir da luta iniciada na Escola Politécnica do Rio de Janeiro contra a influência positivista nos meios científicos brasileiros. Essa luta desembocaria na criação, em 1916, da Academia Brasileira de Ciências. Durante a discussão da reforma do ensino de 1923, os membros desta Academia sugerem a criação de uma universidade no Brasil, onde se tornasse possível o culto da ciência pura. A nova forma de organização do ensino superior congregar-se-ia em torno de uma Faculdade Superior de Ciências. Foi a partir daí que se criou a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, responsável pelo movimento desencadeado em prol da criação da universidade (1981, p.14).

Uma das atividades mais importantes da ABE consistiu na realização de conferências nacionais, assim como de dois 'inquéritos' entre líderes educacionais do País a respeito de questões do ensino e da Universidade.

Assim, podemos dizer que o Brasil conheceu dois grandes movimentos em prol da reformulação do ensino superior. O primeiro desenvolveu-se sob a liderança da ABE, na década de vinte, e tinha por objetivo a criação da universidade, que se destinaria a preencher a lacuna existente, isto é a efetivação da pesquisa científica. O segundo movimento aspirava à democratização do ensino superior. "Esse movimento assumiu feição nítida na década de sessenta, embora sua inspiração fundamental possa ser encontrada na Escola Nova,

formalmente organizada na década de trinta” (PAIM, 1981, p. 9).

As transformações do ensino superior nas primeiras décadas da República foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, decorrente das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades. Essas mudanças, Segundo Cunha (1980, p.150), foram determinadas por dois fatores relativamente independentes: aumento da procura pelo ensino superior decorrente das transformações econômicas e institucionais; e, pela luta de liberais e positivistas pelo “ensino livre”. O resultado de todo esse movimento expansionista foi a alteração quantitativa e qualitativa do ensino superior.

O contexto político dos anos 30 acrescentou o ingrediente que faltava para que o projeto universitário se materializasse. A iniciativa surgiu e contou com o apoio das principais lideranças políticas, intelectuais e empresariais do Estado, que, em sua política de confrontação com o governo federal, traumatizada com o fracasso do movimento constitucionalista de 1932 e amainada pela anistia e a Constituinte de 1934, contava com apoios generalizados em toda a região. Contudo, a tão almejada universidade nacional, que deveria ter como base uma faculdade de filosofia, ciências e letras, só ganharia corpo em 1939. Antes disto, os paulistas saíam à frente com a Universidade de São Paulo, assim como os cariocas, com a Universidade do Distrito Federal inaugurada por Anísio Teixeira em 1935, e fechada poucos anos depois pelo Ministério da Educação.

Neste contexto teremos a retomada dos princípios do liberalismo, constituindo um núcleo importante da superestrutura ideológica do período. Por outro lado, há também influência do positivismo na política da república nascente, sobretudo na política educacional, decorrente da presença dos militares positivistas na Assembléia Constituinte e da atuação pessoal de Benjamin Constant como ministro da Instrução Pública, Correios e telégrafos, em 1890 e 1891. Para Cunha (1980, p.153), Benjamin Constant adaptava os projetos da doutrina positivista às necessidades do Estado (à formação de sua burocracia) e as demandas de setores da sociedade civil. Não a dos operários, artesãos, camponeses sem terra, ex-escravos, mas as das camadas médias urbanas. Como se vê os positivistas não eram defensores de causas populares, na verdade, visavam o aperfeiçoamento das relações de exploração.

A Educação durante a Primeira República tem como marco inicial: *a influência positivista na política educacional, marcada na atuação de Ben-*

jamin Constant em 1890-91; e como marco final: o início da política educacional da era de Vargas, desencadeada em 1930-31 (Cunha, 1980, p.132). Foi durante esse período que surgiram as escolas superiores livres, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares. Foi também nesse período que surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil com o nome de universidade, sendo a do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927) as que vingaram (Cunha, 1980, p.132-3).

Urge a necessidade de discutir a finalidade da universidade pública, não segundo as expectativas do mercado, mas a partir de seus verdadeiros protagonistas, isto é, alunos professores e técnico-administrativos, no sentido de afirmá-la como instituição pública, transparente, gratuita, autônoma, universal e de produtora de conhecimento novo. A produção do saber e a transmissão de cultura geral, que não esteja alheia à realidade internacional, nacional, estadual, regional, e local, talvez seja o caminho a ser traçado pela universidade pública brasileira contemporânea. Concordando com Florestan Fernandes, acabaremos mal se não soubermos que universidade queremos, e, principalmente, se não soubermos lutar pela universidade que desejamos.

O PROGRAMA PRÓ-EGRESSO NA UNIOESTE E OS DESAFIOS NA EXTENSÃO

A universidade, como já evidenciado, enquanto instituição produzida pelas relações sociais dos homens tem, ao longo de sua história, que data de 1088, quando na cidade de Bolonha, na Espanha, iniciou-se uma escola laica de direito, atendido a dinâmica destas relações que, ora a reclamaram para sintetizar o acervo cultural acumulado e a difundir-lo a uma casta muito próxima dos mentores que a criaram, ora assimilando um discurso de que, enquanto instituição social, a mesma se dedique à difusão da cultura a todos os filhos da pátria e, com o passar dos tempos, aos filhos de outras pátrias, sustentadas na atualidade por um tripé que apregoa: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Evidentemente que nestes já quase mil anos de sua existência o fato de atender em seus primórdios a nata das sociedades que a formaram tinham, neste período histórico, esta pré-disposição posto que para a quase totalidade dos homens deste período a valorização do saber sistematizado e difundido neste local não se dava enquanto necessidade de seu tempo.

É importante destacar que nestes primórdios, mesmo não sentida enquanto necessidade pela grande maioria da população, muito se deve a

ela enquanto promotora da forma de pensar e de produzir outros modos de se relacionar com a natureza e com a natureza dos homens. Assim, sua contribuição ao longo desta história milenar não se resumiu ao simples local privilegiado de acúmulo da ciência pensada, da ciência experimentada, da ciência produzida, antes ganhou com o tempo o *status* de ser o lócus das grandes descobertas que por sua vez produziram grandes transformações na forma de pensar e ser dos homens.

Na história das Américas sua aparição data de 1538 na Ilha de São Domingos que embora tenha tido nesta ilha uma vida efêmera, se difundiu rapidamente em outros países como o México, Peru, Chile, Argentina, enquanto que no Brasil, diz Cunha (1980 p. 12), “Portugal bloqueava o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, de modo a manter a colônia incapaz de cultivar e ensinar as ciências e as letras e as artes”. Para identificar o atraso do ensino superior no Brasil cabe o dado de que à época de nossa independência já havia, segundo Anísio Teixeira “cerca de 26 a 27 universidades na América Espanhola” (1969, p. 244).

Esta resumida inserção na história das universidades é simplesmente pano de fundo para um enfoque específico que esta pesquisa pretende dar a uma de suas atribuições na atualidade, ou seja, a de envolver-se em políticas sociais para além do consenso comum que, em geral, aponta somente para seu caráter produtor de ensino e de pesquisa e, na maioria das vezes, não a concebe como extensão que atua sobre diferentes áreas e com diferentes enfoques sociais. Nossa incursão na história é para justificar que já em seu nascedouro a universidade também se prestava a envolver-se com a sociedade para além de seus muros como nos diz Chassot (1994, p. 85), a universidade “assegurava o auxílio mútuo e fraterno dos membros, a assistência aos doentes e aos moribundos, o enterro dos mortos”.

Percebemos com isto que fazia parte das ações da universidade não um simples envolvimento com questões sociais, mas podemos pensar na possibilidade, a partir da citação acima, que a universidade também possuía uma política de assistência pública. Na atualidade, o que se vê, é o envolvimento maior e gradativo da universidade pública assim como também das universidades particulares, em políticas públicas encabeçadas por diferentes estafes da administração, ou seja, em termos de Brasil, há o envolvimento na esfera municipal, estadual e federal.

Um exemplo deste envolvimento é o Programa Pró-Egresso. Trata-se de

um programa de assistência ao apenado do sistema prisional Brasileiro que é beneficiado pela liberdade condicional e que deverá pagar o restante de sua pena em gozo da liberdade assistida com a responsabilidade do cumprimento de algumas condições impostas pelo judiciário.

A etimologia da palavra egresso, utilizada pela Lei de Execução Penal Brasileira em seu Artigo 26, considera egresso o condenado libertado definitivamente, pelo prazo de um ano após sua saída do estabelecimento prisional. Também é considerado egresso o sentenciado que adquire a liberdade condicional durante o seu período de prova.

A relação que as universidades públicas estaduais do Estado do Paraná – Brasil, mantém com este programa é por conta de uma parceria entre a Secretária de Estado da Segurança, da Justiça e da Cidadania – SEJU / Patronato Penitenciário de Curitiba e cinco universidades públicas espalhadas por todo o Estado.

O programa Pró-egresso teve origem a partir de um trabalho realizado junto aos presos da cadeia pública de Londrina, com a denominação Projeto Albergue. Foi implantado no Estado do Paraná através da Resolução nº 99, de 23 de maio de 1977, como Projeto Themis (Deusa da Justiça). Em 1985, mudou-se esta denominação para, Programa Estadual de assistência ao apenado e ao Egresso. Somente em 1995 o Governo do Estado do Paraná, com a alteração do Estatuto Penitenciário do Estado, através do Decreto nº 1.276, de 31 de outubro de 1995, criou o Patronato Penitenciário de Curitiba e o Pró-Egresso.

Esta denominação Pró-Egresso, em vigor até hoje, institui na cidade de Cascavel região oeste do Estado do Paraná, um convênio firmado entre a Secretaria de Estado da Segurança, da Justiça e da Cidadania – Patronato Penitenciário do Curitiba e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, uma de suas unidades, sendo o primeiro mentor e fiscalizador e o segundo o executor das atividades que se centram na questão social e humanística, orientadas por um discurso que acena para a possibilidade de que todos podem ter condições de serem recuperados, mas para que esta recuperação seja efetivada, eles necessitam de ajuda, tanto jurídica, psicológica e de assistência social.

Assim, as ações do Programa Pró-Egresso de Cascavel buscam: Diminuir a reincidência criminal e um novo encarceramento; Oportunizar também aos acadêmicos das áreas de Direito, Psicologia, Assistência Social, Pedagogia,

enfermagem, e outros a realizarem seus estágios curriculares como os extracurriculares junto aos egressos do programa; Oportunizar aos professores das diversas áreas de conhecimento da UNIOESTE, para que estejam visualizando o Programa Pró-Egresso de Cascavel como parte integrante de projetos a serem realizados pelos mesmos, visando à realização de pesquisas, cursos técnicos e profissionalizantes, de alfabetização e participação efetiva em palestras, voltadas para a sociabilidade, etc.; Oportunizar a sociedade local em geral, a entidades beneficentes, religiosas, de assistência social, Prefeituras, Universidades e Faculdades, escolas municipais, estaduais e particulares, e empresas em geral a firmarem convênio com o Programa Pró-Egresso de Cascavel para que se possa dar uma maior assistência a este contingente de pessoas e de seus familiares.

Com estas prerrogativas o programa Pró-Egresso, coordenado efetivamente pela Universidade Pública (UNIOESTE – Campus de Cascavel), como também nas outras Universidades Públicas do Estado do Paraná-Brasil, assume o papel de fazer o elo de ligação entre o Estado e a sociedade, objetivando a promoção e execução de políticas públicas de atendimento que vise, neste caso específico, facilitar a re-inserção destes apenados ao convívio social.

Para além do papel de possível mecanismo de fomento de re-inserção destes egressos a Universidade Pública também assume uma parcela de responsabilidade no que diz respeito à fiscalização do cumprimento da pena aplicada ao indivíduo beneficiado com a liberdade condicional, pois atribui ao programa a responsabilidade de encaminhar o egresso do sistema carcerário a uma unidade pública como: escola, hospital, albergue, prefeitura, delegacia, corpo de bombeiros, etc, para prestação de serviço comunitário, que será pago em horas de trabalho determinadas pelo Juiz que concedeu o benefício da liberdade. Assim, o não cumprimento por parte do egresso desta determinação judicial, deve ser, por parte do Programa Pró-Egresso, imediatamente comunicado à Vara de Execuções Penais para as medidas cabíveis, dentre estas, o novo encarceramento. Assim, a Universidade não institui, mas colabora efetivamente com o Vigiar e Punir descrito por Michel Foucault (1987).

Decorridos quase mil anos, as relações sociais estabelecida pelos homens criou a Universidade, e esta, na sua história já se prestou a assistência de doentes e ao conforto de moribundos assim como ao auxílio no enterro dos

mortos, hoje também nos prestamos a auxiliar homens em conflito com a lei a serem recambiados de volta aos cárceres que a mesma sociedade criou.

Evidentemente que há, principalmente em termos de Brasil, de se levar em conta que o sistema carcerário não comporta o contingente de presos que hoje estão detidos e que há ainda, um mesmo número de mandados de prisão já expedidos, o que torna impossível que o cárcere dos infratores se efetive em sua totalidade. Logo, uma política pública que busque equalizar esta necessidade latente de espaço físico para comportar os detentos, criou uma sistemática que, permite ao apenado o cumprimento de parte de sua pena em liberdade assistida, neste caso, a universidade se comporta como legitimadora do estado no sentido de assegurar o discurso de sua efetiva participação na busca da reinserção do preso a sociedade, pois caberá a ela, neste modelo do Programa Pró-egresso, acompanhar e criar mecanismos de assistência neste processo de reinserção.

Esta prática é contrastada com a finalidade primeira do cárcere. Segundo Foucault (1987), a prisão que surgiu no final do Século XVIII tinha como objetivo principal servir de mecanismo punitivo. Uma punição contabilizada em tempo de reclusão versos o delito praticado, logo, a expressão “fulano esta pagando sua dívida”, remetia ao pagamento do castigo em dias, meses e anos. Este modelo punitivo de encarceramento se mostrou um fracasso para a justiça penal, pois os índices de criminalidade e a reincidência não diminuiram. Necessitava-se assim de uma reestruturação no sistema.

Há também na obra foucautiana, o indicativo de que a prisão também servia ao Estado, no sentido de “transformar e adestrar os indivíduos”. Assim, para além do processo punitivo de encarceramento, haveria de se desenvolver também outro mecanismo que pudesse trabalhar este detento preparando-o para voltar à sociedade com os valores éticos e morais, logo, comportamentais, julgados necessários para seu regresso a sociedade. Neste cenário é que surgem os programas de tratamento, que hoje comportam o trabalho de áreas como a psicologia, a saúde, o direito e até a assistência espiritual, promovida pelo acesso de diversas organizações religiosas no sistema prisional.

Estas ações assistencialistas são dinamizadas a partir de 1950, contando inclusive, com a inserção da educação escolar nas prisões. Sobre como o estado encara esta ação educativa na prisão, Foucault diz “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento”

(1987, p. 224).

Identificando que somente o cárcere não poderá reunir condições para a ressocialização e que o envolvimento do preso em programas educativos poderá minimizar a reincidência criminal, Santos argumenta:

É possível constatar que a privação de liberdade única exclusivamente não favorece a ressocialização. Desta forma é preciso que seja feito algo no sentido, senão, de resolver, ao menos, de minimizar ao máximo esse equívoco. Para isso se faz necessário o desenvolvimento de programas educacionais dentro do sistema penitenciário voltados para a Educação básica de Jovens e Adultos que visem alfabetizar e, sobretudo, trabalhar para a construção da cidadania do apenado (SANTOS, 2004, p. 19).

Assim, se instituiu no interior do sistema prisional ações para legitimar a ação do estado no discurso da ressocialização do apenado e que, com o tempo, ganharam força para além dos muros prisionais, ou seja, agora temos ações de acompanhamento deste processo que reclamam a participação de outros componentes da sociedade, entre estes esta a universidade.

Portando, com este pano de fundo, cabe uma importante reflexão, quem é esta instituição que se torna parceira entre as políticas públicas do Estado e a sociedade? Não é uma instituição que vem sofrendo um verdadeiro desmonte? Então, como dar conta de projetos que necessitam de envolvimento de pessoal qualificado com demanda de carga horária; de equipamentos que vão desde o mobiliário até aos modernos equipamentos de informática, se a universidade tem hoje cada vez mais poucos recursos para desenvolver o ensino, a pesquisa e quiçá, a extensão?

Logo, com a compreensão do movimento histórico qual a função desta instituição neste início de século XXI? É possível e legítimo seu envolvimento nas políticas sociais, principalmente aquelas transvertidas de projetos assistencialistas? O que esperamos da Universidade Pública no campo da educação? De fato, a reflexão sobre as palavras de Emir Sader no prefácio da obra de István Mészáros (2005), é pertinente quando objetiva a educação na sociedade capitalista, diz ele que de instituição transformadora, tornou-se instrumento legitimador da ordem capitalista, logo, dos interesses dominantes ao servir à expansão do sistema capitalista.

A produção do saber e a transmissão de cultura geral, não deve estar alheia a realidade internacional, nacional, estadual, regional, e local, talvez seja este o caminho a ser traçado pela universidade pública brasileira

contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Convívio/EDUSP, 1986.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

CARVALHO, J. M. de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

CUNHA, Luis Antonio. *A Universidade Temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Edições UFC, 1980. Cap. III O ensino superior na Primeira República. P. 146-228.

CHASSOT, Attico. *A ciência através dos tempos*. São Paulo: Moderna, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia a era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

FAUSTO, Boris. *História Geral da civilização brasileira*: Tomo III: O Brasil Republicano (1889-1930) Estrutura de Poder e economia. RJ: Bertrand Brasil, 1989.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Lúcia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.

HOBSBAWN, E. *A Era dos Impérios: 1875-1914*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PAIM, A. *História do liberalismo brasileiro*. São Paulo: Mandarin, 1998.

_____. *História das idéias filosóficas no Brasil*. São Paulo: Grijalbo, 1987.

ROSSATO, R. *Universidade: nove séculos de história*. 2 ed. Passo Fundo-RS: Ed. UPF, 2005.

SANTOS, Pedro Sérgio dos. *Direito Processual Penal e a Insuficiência Metodológica: alternativa da mecânica quântica*. Curitiba: Editora Juruá, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1969.

O CARÁTER PRIVATISTA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NO REGIME MILITAR: UM ESTUDO DAS REFORMAS

Alexandre Felipe Fiuza
Claudio Afonso Peres

INTRODUÇÃO

Ao investigar o fenômeno da privatização do ensino superior no Brasil nos deparamos com duas realidades históricas aparentemente distintas: os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994-2002), com suas políticas liberais de incentivo à privatização, por intermédio da reforma gerencial do Estado e o período do Regime Militar (1964-1985), caracterizado por um Estado autoritário, que esteve em perfeita sintonia com as orientações dos organismos internacionais e da burguesia nacional, no sentido de transferir as responsabilidades do ensino superior para o mercado.

No ano de 2006, o percentual de IES privadas do país chegou à marca dos 89%. No entanto, ao término do Regime Militar, em 1985, esse percentual já era de 73% (INEP, 2006). Esses dados justificam a necessidade de se investigar o regime militar brasileiro, principalmente no que se refere aos aspectos econômicos das políticas educacionais.

Neste período de governos militares, é visível o crescimento do setor privado, sem critérios e sem qualidade, justamente em governos autoritários que pregavam o nacionalismo, o patriotismo e a soberania nacional,¹ o que de certa forma implicaria em uma educação voltada para a pesquisa e o consequente fortalecimento do Estado nacional, o que de fato não ocorreu.

Neste artigo, além da legislação específica, consideramos importante analisar os planos, os projetos e os decretos que antecedem e que sucedem essas leis, pois a análise das leis em si não permite a compreensão do que foi

¹ De acordo com Alves, “os militares brasileiros e os tecnocratas a eles aliados, rejeitavam explicitamente o capitalismo de *laissez-faire*, adotando de preferência um modelo que combinava medidas keynesianas de controle ao capitalismo de Estado” (1984, p. 25). Bresser Pereira argumenta que o Estado capitalista assumiu três formas distintas “o chamado Estado de Bem-Estar, no chamado primeiro mundo; o Estado Comunista, naquilo que se constituía o segundo mundo; e o Estado Desenvolvimentista, no terceiro mundo” (1998, p. 32).

a privatização implementada no período estudado. A Lei 5.540/1968, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, conduziu, de certa forma, as políticas educacionais para o ensino superior no Regime Militar, mas existem outros fatores que contribuem para compreender o rumo que tomou esse nível de ensino, conforme demonstram os fatos que se apresentaram.

OS PLANOS, AS LEIS E A REFORMA DO ENSINO SUPERIOR

Ao nos propormos interpretar a legislação educacional brasileira no Regime Militar, além de explicitar a questão do financiamento e da influência internacional, pretendemos analisar o contexto da elaboração e os interesses envolvidos, buscando compreender como foi possível a implementação de políticas liberais em um Estado autoritário.

Um aspecto presente em toda a segunda metade do século XX no Brasil, e que refletiu sobremaneira nas reformas do ensino superior no Regime Militar é a influência dos organismos internacionais. Um exemplo são os Acordos com a *United States Agency for International Development* (USAID)², conhecidos como acordos MEC-USAID, por meio dos quais a Agência americana prestava “auxílios” ao Brasil por intermédio de doações e de empréstimos. De acordo com Francis Mary Guimarães Nogueira, na obra *A Ajuda Externa para a Educação Brasileira na Produção do Mito do Subdesenvolvimento: da USAID ao BIRD* (1998), a ascensão dos militares ao poder, em 1964, “propiciou melhores condições institucionais para a continuidade dos acordos de Cooperação Técnica e Financeira, de Assistências Econômicas e de Programas Assistenciais, que vinham sendo firmados desde o pós-guerra” (1998, p. 96).

Os acordos MEC-USAID, assim como quase toda a cooperação, provocaram uma “invasão de tecnocratas na área de educação” (MATHIAS, 2003, p. 159). Por exemplo, um acordo firmado em 30 de junho de 1966 previa assessoria internacional para a modernização da administração das universidades brasileiras³, que foi substituída posteriormente pela *Assessoria para Planejamento do Ensino Superior*. Essas assessorias eram compostas por

² USAID: Trata-se de uma agência norte-americana para o Desenvolvimento Internacional. Realiza cooperação bilateral através da qual o governo norte-americano disponibiliza recursos com o objetivo de fomentar políticas públicas, programas, projetos e ações que, em tese, visem o crescimento econômico e o desenvolvimento social da Nação.

³ Dizia esse primeiro convênio que: “O objetivo do presente Convênio é estimular e prestar assistência a um máximo de 18 universidades brasileiras, públicas e particulares, nos seus esforços para executar e institucionalizar reformas administrativas que resultarão em maior economia e eficiência operacional” (ALVES, 1968, p. 35).

estrangeiros que, muitas vezes, conheciam menos sobre a realidade brasileira que os técnicos nacionais, contudo exerciam maior influência nas decisões que estes.

Os convênios e os acordos assinados entre o MEC e a USAID, no período de 1964 a 1968, influenciaram significativamente a reforma do ensino superior e, particularmente, a Lei 5540/1968. Esses acordos serviram para “fixar os tipos e currículos, métodos didáticos, programas de pesquisa, serviços de orientação etc., [que] visavam obter o máximo de eficiência na formação de profissionais, de ‘recursos humanos’, para a consolidação do capitalismo dependente” (MARTINS, 1982, p. 46). Buscava-se, ainda, com essas políticas, a expansão do ensino superior e a redução de despesas com a manutenção desse sistema. Ademais, esses acordos se relacionavam a uma conjuntura global que, de fato, atendia aos interesses das economias dominantes, na busca da redução do papel do Estado na economia e do incentivo à iniciativa privada. Lauro de Oliveira Lima (1968), ao prefaciar um estudo sobre os acordos escrito por Márcio Moreira Alves, denominado *Beabá dos MEC-USAID*, argumenta sobre a questão da focalização das políticas que, de certa forma, fragmenta as decisões estatais favorecendo o mercado.

Estudando-se as cláusulas dos acordos, verifica-se que o MEC-USAID é apenas uma permissão constitucional para o estabelecimento de sub-acordos com entidades autônomas e com os Estados. A USAID sempre preferiu negociar com os Estados e com entidades autônomas. Um processo miriápode evita uma análise global do fenômeno. E é, justamente, o que está ocorrendo. Cada acordo foi subdividido em pequenos projetos localizados a serem aplicados nas entidades e Estados que, “estiverem mais amadurecidos” (LIMA, 1968, p. 11).

Percebe-se, deste modo, que a fragmentação e a focalização, características das políticas liberais que pretendiam implementar, à revelia dos interesses e das necessidades do país, acabam por dificultar a adoção de medidas que possam contrariar os interesses da USAID.

As ajudas da USAID envolviam doações e empréstimos. Somente em doações para Educação, que é uma de suas atividades mais modestas, a USAID destinou 65 milhões de dólares para o Brasil, entre 1945 e 1965⁴ (BRASIL,

⁴ Entre 1945 e 1966 foram destinados, para o ensino primário, US\$ 57.391.000; para o secundário, US\$ 2.260.000 e, para o superior, US\$ 5.533.000, perfazendo um total de 65.184.000 (BRASIL, 1969, p. 48).

1969, p. 48). Embora houvesse doações, o valor dos empréstimos era mais expressivo que o de doações. Conforme o Relatório da *Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES)*, era decisão da USAID substituir totalmente o sistema de doações pelo de empréstimos suaves.

Aliada às influências internacionais da Comissão MEC-USAID e à vinda ao Brasil de Rudolph Atcon, que fez um estudo para orientar a reforma do ensino superior no país,⁵ destaca-se a composição de várias comissões, grupos e equipes nacionais, que teriam orientado essa reforma com base nos interesses do mercado, movidos pelo pretexto da necessidade do desenvolvimento a qualquer custo. Destacam-se, neste contexto, o *Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GRTU)*, a *Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES)* e a *Comissão Meira Mattos*. Trata-se de equipes designadas pelos governos militares e que produziram relatórios que foram significativos para a composição da reforma, explicitada principalmente na Lei 5540/1968, conforme já asseveramos. Destaca-se ainda a realização do Fórum *A Educação que nos Convêm*, organizado em 1968 por representativo segmento da elite burguesa do país.

O relatório produzido por Atcon, em 1966, orientava para a disciplina da vida acadêmica:

Passou-se a considerar excepcional o jovem que estuda rigorosa, dedicada e disciplinadamente a fim de adquirir conhecimentos que o prepararão para a vida. Mas, a educação é — e será sempre — um processo de condicionamento e, como tal, inescapavelmente um processo penoso. Para poder triunfar, este processo exige disciplina e autoridade, os dois requisitos prévios que mais fazem falta na educação moderna (ATCON, 1966, p. 73).

Além de buscar coibir o protesto estudantil, Atcon argumenta: “um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileira, no

⁵ Na apresentação da obra *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*, Raymundo Moniz de Aragão afirma que: “O professor Rudolph Atcon é velho conhecedor dos problemas universitários. No Brasil, assessorou o Professor Anísio Teixeira na organização da CAPES, da qual a seguir dirigiu o Programa Universitário, na qualidade de Diretor-Assistente. No Chile, Honduras, Venezuela, Colômbia e Caribe, cooperou com universidades, na realização de reformas, por vezes integrais, de suas estruturas primitivas” (ARAGÃO, 1966, apresentação). Acrescenta ainda que “É um livre atirador a serviço da reorganização universitária. Por conta própria, servindo a instituições que se valem da sua experiência por períodos contratuais limitados, dedica-se a análises, estudos, formulações de reformas, implantação e administração de serviços educacionais em nível superior. Não está ligado a qualquer país ou organização internacional” (Idem). Apesar da ressalva, as sugestões de Atcon estão em perfeita consonância com as dos países hegemônicos e dos organismos internacionais.

meu entender, tem que se dirigir ao propósito de implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não do serviço público” (Idem).

De acordo com o relatório, a “universidade deveria deixar de ser entidade pública para tornar-se privada, com mecanismos hábeis, flexíveis e eficientes, inspirando-se, para tanto, nos métodos empresariais de gerenciamento” (MARTINS, 1982, p. 46). Observam-se aí termos que são comuns aos liberais da década de 1990, no âmbito da *reforma gerencial* do Estado brasileiro.

Em seus argumentos, Atcon defende, por exemplo,

[...] a criação de uma fundação privada para o usufruto do patrimônio que a UFRJ possui na cidade, uma vez que se liberem os prédios no momento ainda ocupados, a fim de que se constitua este patrimônio numa fonte de rendas privadas, em suplementação dos recursos federais, assegurando assim sua efetiva independência financeira⁶ (1966, p. 73).

Neste sentido, atendendo a orientações como as de Atcon, a Lei 5540/1968 demonstrou-se omissa quanto à questão do financiamento do ensino estatal, contrariando o teor das demandas estudantis. Deste modo, uma das formas de expansão do ensino superior se deu pela autorização do funcionamento das IES isoladas, que se constituíram, em sua maioria, como privadas, permitindo que, em 1976, o país contasse com 885 IES, das quais 635 eram estabelecimentos isolados privados, ou seja, 71% eram particulares. O “boom” das instituições privadas isoladas justificava-se pela saturação da capacidade de absorção pela rede oficial, porém, a maioria delas era mera “fornecedora” de diplomas, pois os critérios de regulamentação e de controle adotados pelo governo eram demasiadamente deficitários (VAHL, 1980, p. 34 a 37).⁷

Em que pese o crescimento do ensino privado, cabe considerar que, nesse período do Governo Militar, foram criadas 15 universidades federais (INEP, 2006). O fato é que as IES eram vistas como instrumento de oposição

⁶ Este argumento, assim como outros de Atcon, se assemelha bastante ao usado por Adam Smith, em *A Riqueza das Nações*, obra em que, ao tratar dos recursos para a educação, ele escreve que “não é necessário que ele seja tirado da receita geral do Estado. A dotação provém, em toda parte, sobretudo de algum rendimento local ou provincial, do arrendamento de alguma propriedade territorial, ou dos juros de alguma soma de dinheiro concedida e confiada à gestão de curadores para esse fim específico, ora pelo próprio soberano, ora por algum doador particular” (SMITH, 1983, p. 199).

⁷ Observa-se que o número elevado de IES isoladas em detrimento das universidades é um fator observado que antecede a Lei Federal nº 5540/1968 e que antecede mesmo o Regime Militar, o que demonstra o peso da influência internacional.

ao regime, portanto, precisavam ser ampliadas ao modo dos militares para que a luta no interior delas pudesse ser desmobilizada.

Ainda assim, com os incentivos do Estado, o ensino privado chega à marca que citamos acima, constituído basicamente por instituições privadas isoladas sem qualquer pretensão, naquele momento, de transformarem-se em universidades, o que, de fato, não lhes traria grandes benefícios financeiros e, sim, mais responsabilidades.⁸

Se o Relatório Atcon e os Acordos MEC-USAID exerceram grande influência na reforma universitária e na privatização do ensino, cumpre esclarecer e relativizar o aspecto da influência internacional, pois haviam os interesses nacionais pela reforma universitária brasileira, o que é atestado pela criação, pelo governo, dos grupos e das equipes supracitadas.

De todos os grupos e equipes nacionais que trabalharam em torno das orientações para a elaboração da Lei Federal nº 5540/68, o que exerceu maior influência foi o GRTU⁹, que, após sua composição, em um prazo de 30 dias, apresentou a proposta de lei que foi aprovada pelo Congresso Nacional em caráter de urgência, inclusive com a anuência do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição, que, por integrar segmentos da burguesia nacional, também tinha interesses na reforma do modo como se apresentou. Na realidade, este Grupo foi criado pelo Decreto-Lei nº 62.937, de 2 de janeiro de 1968, do Presidente da República, General Arthur da Costa e Silva, com a propalada finalidade de “estudar a reforma da Universidade Brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (BRASIL, 1983, Nota Explicativa).¹⁰ Com efeito, a urgência dada ao projeto

⁸ Imediatamente após a reforma concluída em 1968, não houve o interesse dos proprietários das IES privadas isoladas em transformarem-nas em universidades, posto que a margem de manobra, o arbítrio e os lucros eram maiores com este formato. A Constituição de 1988, contudo, por tratar da questão da autonomia universitária, provocou uma corrida dessas instituições para transformarem-se em universidades, o que foi latente na década de 1990. Ainda na década de 1960, Anísio Teixeira considerava que o país deveria manter os “colégios universitários”, com licenciatura e bacharelado, de onde saíam os alunos para a pós-graduação nas grandes universidades, impedindo que esses colégios pretendessem se transformar em universidades pela simples aglomeração (apud TRINDADE, 2005, p. 33). Isto acabou ocorrendo na década de 1990 com várias IES particulares.

⁹ As soluções propostas pelo Grupo de Trabalho foram corporificadas, entre outros conjuntos normativos, na Lei Federal nº 5540, de 28 de novembro de 1968, meses depois complementada pelo Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.

¹⁰ Decreto sem número, de 2 de julho de 1968, nomeou os 13 integrantes do Grupo (Professor Antônio Moreira Couceiro, Padre Fernando Bastos de Ávila, Reitor João Lyra Filho, Doutor João Paulo dos Reis Velloso, Doutor Fernando Ribeiro do Val, Professor Roque Spencer Maciel de Barros, Professor Newton Sucupira, Professor Valnir Chagas, além de dois estudantes universitários, os quais, embora convocados, preferiram abster-se de participar

e à elaboração da lei foi tanta que não houve sequer um debate com setores da sociedade sobre o teor dessa mesma lei.

No relatório do grupo, através da crítica ao modelo até então existente, aparece com clareza a justificativa da necessidade da reforma nos moldes em que foi implementada:

Mantendo a rigidez de seus quadros e as formas acadêmicas tradicionais, faltou-lhe a flexibilidade necessária para oferecer produto universitário amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado. A Universidade, em seu conjunto, revelou-se despreparada para acompanhar o extraordinário progresso da ciência moderna, inadequada para criar o know-how indispensável à expansão da indústria nacional e, enfim, defasada sócio-culturalmente, porque não se identificou ao tempo social da mudança que caracteriza a realidade brasileira (Idem, p. 20).

O GRTU “constituía um novo momento na sequência da adoção das recomendações inspiradas nas proposições da USAID” (MARTINS, 1982, p. 47). O propósito era manter a racionalidade instrumental com a constante preocupação da produtividade da economia. O relatório argumentava contra a gratuidade do ensino e propunha que aqueles que pudessem pagar deveriam fazê-lo, na melhor acepção liberal. A estratégia era o fornecimento de bolsas de estudo aos mais pobres, com o seguinte critério: “O critério básico é de que quaisquer recursos captados de entidades oficiais e privadas, e de alunos de renda familiar mais alta, sejam necessariamente destinados a financiar gratuidade para alunos de renda mais baixa (BRASIL, 1983, p. 60)”. E complementa:

O esquema previsto visa à maior participação direta da comunidade e dos alunos de mais alta renda familiar no financiamento do ensino superior, de modo a liberar *recursos para criar um sistema global de financiamento capaz de assegurar, progressivamente, que nenhum candidato ao ensino superior, notadamente em carreiras onde haja déficits, seja delas afastado, por falta de recursos pessoais* [grifo do autor] (Idem).

O Grupo considerava que “a universidade não pode ser a única instância decisória de sua inserção na sociedade” (TRINDADE, 2005, p. 27). Por isto,

em atitude de protesto por não acreditarem nos resultados da reforma que se pretendia).

ela deveria compor uma “tríplice dialética”, manifestada pela relação entre

[...] “o Estado e a universidade, numa espécie de debate vertical; relação entre a universidade e as forças múltiplas da comunidade” e “no interior dela mesma, como revisão interna da dialética do mestre e do aluno”. A universidade “se acha integrada no sistema de forças do qual o Estado deve ser o fator de equilíbrio”. Por isso se justifica, e mesmo se impõe, a ação estimuladora e disciplinadora do Estado (Idem).

Deste modo, o Estado estaria presente na regulação e no controle – inclusive da disciplina e a comunidade poderia participar da gestão, ou da criação de IES privadas. Destaca-se também a organização de IES sob a forma de fundações, dando início ao que, na década de 1990, se ampliou de forma desastrosa, através das diversas modalidades de instituições “sem fins lucrativos”.

O Grupo de Trabalho não optou por um sistema único, admitindo que as universidades se organizassem sob a forma jurídica de autarquia, fundação ou associação. Tais instituições, quando organizadas pelo Governo Federal, sob a forma jurídica de direito privado, não se desvincularão do poder público, na hipótese de serem por este mantidas (Idem, p. 23).

Na conclusão de seu relatório, após formular o anteprojeto que deu origem à Lei 5540/1968, o GRTU recomenda a

Racionalização Administrativa e Mecanismos de Planejamento, Orçamento e Administração Financeira [...] Restauração das Comissões de Especialistas para Desenvolver uma Política de Cooperação Intelectual e Técnica [...] Aprimoramento do Mecanismo de Funcionamento do Conselho Federal de Educação [...] Cooperação do Empresariado Nacional para a Integração da Universidade com os Programas de Desenvolvimento (Idem, p. 107 a 114).

Observa-se, então, na racionalidade instrumental das sugestões do grupo, a crença na “cooperação” do mercado por intermédio do empresariado, o que sabemos, é uma falácia.

Quanto à *Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES)*,¹¹ seu relatório igualmente apresenta os interesses do setor privado,

¹¹ A apresentação do relatório traz a seguinte nota de rodapé: “NOTA IMPORTANTE — Do relatório, ora publicado e apresentado oficialmente em 29 de agosto de 1968, foi, antecipadamente, dada ciência ao Grupo de Reforma Universitária, criado por Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968; e, posteriormente, muitas das sugestões nele

além de fazer uma defesa ferrenha da educação enquanto mantenedora da ordem entre as classes sociais. O comentário do padre Leonel Franca na apresentação do relatório nos permite antever seu teor:

O preparo da elite dirigente e a elaboração do pensamento que a norteie não bastam, se não houver executantes de alto nível que façam com que esse pensamento se encarne, na execução realista de um plano de vida nacional. E é o que as instituições universitárias procuram conseguir com o preparo de profissionais superiores, indispensáveis à execução dos programas mais altos que tenham origem nos campos bem semeados das Universidades. A essa múltipla tarefa não se esquivou o Governo (apud BRASIL, 1969, p. VI).

Com relação às instituições privadas, consta do relatório da EAPES: "Quanto às Universidades particulares, deve ser estimulada sua fundação, prestando-lhes os governos auxílios, a fim de assegurar nelas vagas para os alunos pobres"¹² (BRASIL, 1969, p. 63).

No que se refere às influências internacionais, o padre Leonel Franca acrescenta que a execução dos estudos das reformas

Contou, também, numa colaboração eficaz e, às vezes, mal entendida, com o concurso de outra equipe, esta constituída de cinco notáveis professores norte-americanos que, em virtude de Convênio financiado pela USAID no Governo do honrado Presidente Marechal HUMBERTO CASTELLO BRANCO, vieram trazer à busca da solução do problema o subsídio valioso de sua incontestável experiência (Idem, p. VI).

Na melhor acepção de Milton Friedman¹³, o citado padre defende inclusive a cobrança pelo ensino, tanto nas IES públicas quanto nas privadas, nos moldes do que ocorria nos EUA, como se o Brasil estivesse no mesmo nível de desenvolvimento daquele país e como se o trabalhador brasileiro reunisse condições de pagar pelo ensino.

contidas se transformaram em decisões do Governo, vivamente empenhado na Reforma do Ensino Superior no Brasil" (BRASIL, 1969, p. VIII).

¹² Os membros da equipe observam que "Não participamos daquela aversão profunda e misteriosa que se observa em algumas pessoas contra as instituições privadas. Julgamos até que a salvação, neste domínio da Educação, como em tantos outros, está na liberdade, na livre empresa, na espontaneidade social que deve entretanto ser regulamentada pelo poder público" (Idem, p. 131-132).

¹³ O liberal norte-americano Milton Friedman (1912-2006) ganhou o Premio Nobel de Economia em 1976, dois anos depois de Hayek. Em 1962, publicou *Capitalismo e Liberdade*. Ele considera que "toda a ação governamental limita a liberdade individual diretamente e ameaça a preservação da liberdade indiretamente." (FRIEDMAN, 1988, p. 37).

A equipe não se omite também de tratar da questão das fundações, que se faz presente no debate educacional, com grandes prejuízos ao interesse público de fato. Para eles, a questão da fundação é algo que já está dado.

Inicialmente, convém distinguir entre a Fundação como pessoa jurídica de direito privado, tal como ela é prevista no Código Civil Brasileiro, e a Fundação como órgão público de administração indireta. Acerca da Fundação de direito privado, nada há que discutir, e sua validade é ponto pacífico. O debate diz respeito à Fundação como órgão público de administração indireta¹⁴ (BRASIL, 1969, p. 65).

Demonstrando o caráter extremamente liberal de suas proposições e, ao mesmo tempo, a influência americana, o relatório da EAPES apresenta argumentos que são idealistas e dão suporte à teoria do capital humano como principal diretor da reforma universitária. Os argumentos são publicados no relatório da EAPES, que traz também trabalhos produzidos por americanos, como Jonh M. Hunter, nos seguintes termos:

Um eleitorado bem informado é pré-requisito de uma democracia efetiva, se a consideramos um sistema de tomada de decisões, no qual o grau de controle sobre os negócios particulares e da comunidade é para todos os indivíduos mais ou menos igual. [...] A Educação é um dos principais fatores que contribuem para aumento da mobilidade social e que, portanto, favorecem o desenvolvimento de uma sociedade relativamente aberta. [...] As pessoas que realmente tomam decisões numa sociedade cada vez mais complexa têm de surgir dentre as que possuem preparo aprimorado, não importa qual seja a base filosófica do governo. [...] Por outro lado, pouca Educação pode aumentar, ao invés de diminuir as frustrações, se ela alargar o «horizonte dos desejos» mais rapidamente do que expandir as oportunidades oferecidas. [...] Em termos puramente econômicos, há crescente evidência sugerindo que os recursos destinados à Educação (investimento em capital humano) são mais produtivos do que os outros investimentos alternativos. [...] A maioria das autoridades

¹⁴ “Conforme vimos, a Fundação representa tentativa de corrigir, em determinados casos, defeitos mais gerais da Administração Pública. Essas soluções de emergência em prazo longo acabam mostrando suas desvantagens, e o próprio Poder Público se vê compelido a legislar em sentido contrário e corretivo. Quanto ao receio manifesto em alguns setores da opinião pública de que a transformação das Universidades em Fundação seja um primeiro passo para entregá-las ao controle de potências estrangeiras, ele nos parece tão extravagante e tão afastado da realidade dos fatos, que não perdemos tempo em comentá-lo, reconhecendo embora que ele traduz uma situação grave de angústia. Não tem também fundamento o receio de que, adotada a fórmula Fundação, venha o Governo a eximir-se de suas responsabilidades financeiras para com as Universidades. Em verdade, o que se vê é o contrário. O Governo da República e os Governos dos Estados subvencionam fartamente até algumas Fundações de direito privado.” (Idem, p. 69-70).

concorda que a extensão do ensino a parcelas cada vez maiores da população é condição necessária para o «desenvolvimento econômico», qualquer que seja a definição desta expressão (Idem, p. 425-426).

Percebemos, nestes argumentos, influências do pensamento de John Locke, Adam Smith, Friedrich Hayek, Milton Friedman e de outros liberais, que defendem a desigualdade como condição, embora preguem a igualdade de oportunidades, outra falácia descabida. Percebe-se que a economia é a base e o ser humano é o complemento, o qual deve ser educado à medida que o mercado necessite. Destacam-se ainda os termos “mais ou menos igual”, “sociedade relativamente aberta”, demonstrando a natureza dúbia dos próprios argumentos.

Além do GRTU e da EAPES, a Comissão Meira Mattos, presidida pelo general Meira Mattos, foi criada em 1967, com a finalidade de também orientar a reforma universitária. Ademais da preocupação com a hegemonia do regime, ela tinha como objetivo imperativo a desmobilização dos estudantes, demonstrando grande preocupação com a ordem e com a disciplina nas instituições. O relatório desta comissão sugeria que o governo fortalecesse os grupos de estudantes favoráveis ao Regime para enfrentar os grupos de estudantes opositoristas (GERMANO, 1994, p. 128). Os oponentes eram identificados por ligações com o Partido Comunista e os ligados ao Regime como defensores da “democracia” assegurada pelos militares.

Demonstrando-se contraditória no aspecto econômico, a Comissão previa a “ampliação da capacidade de absorção do ensino superior, sem deslocar grandes recursos financeiros para essa área” (MARTINS, 1982, p. 47). Assim, defendia que aqueles que pudessem pagar pela educação o fizessem e que os “desfavorecidos” pudessem receber o amparo do Estado para se educar. No âmbito do ensino superior, deu-se o inverso, “coube aos desfavorecidos pagar para a obtenção de um diploma – em geral de 2ª categoria” (GERMANO, 1994, p. 128), geralmente em instituições privadas e à elite financeira ficou facilitado acessar as vagas ao ensino estatal (via processo seletivo, seleção para a qual esta tinha melhores condições), considerado de melhor qualidade.

No aspecto da finalidade da educação, a Comissão fornece, do mesmo modo que o enfoque da USAID, um sentido objetivo e prático, como “instrumento de aceleração do desenvolvimento, instrumento de progresso social”, etc (MARTINS, 1982, p. 47).

Além das equipes e da comissão que comentamos, que deram o direcionamento das reformas do ensino superior no Regime Militar, a elite brasileira soube também dar apoio ao Regime no campo das reformas educacionais. Em novembro de 1968, foi realizado, no Jockey Club Brasileiro, no Rio de Janeiro, o Fórum denominado *A Educação que nos Convém*, organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Neste encontro “estiveram presentes figuras de expressão, como Roberto Campos, Golbery do Couto e Silva, Mario Henrique Simonsen, Glycon de Paiva, Fernando Bastos D’Ávila, etc.” O objetivo principal desse Fórum era orientar a reforma educacional para a desmobilização dos movimentos estudantis. Conforme Glycon de Paiva,¹⁵ o objetivo era “preparar a mocidade para a vida do seu tempo, propósito essencial da educação, em obediência ao seu programa que é servir ao desenvolvimento social da Empresa Brasileira” (apud GERMANO, p. 129).

Por sua vez, Roberto Campos¹⁶ ratifica a posição de grupos e de equipes que precederam o Fórum, no sentido da defesa do ensino privado, para o qual “o grande obstáculo da gratuidade” seria o fator que impedia a maior acessibilidade às IES (apud GERMANO, 1994, p. 130). Campos argumenta que o maior problema da educação brasileira é o ensino de 2º grau e aponta a forma de ensino da Alemanha como modelo, onde “a escola técnica é, em si mesma, um valor terminal”. Para ele, “a educação secundária, num país desenvolvido, deve atender à educação da massa, enquanto o ensino universitário fatalmente terá que continuar um ensino de elite” (Idem, p. 131). Para Campos, a elite pode pagar por este ensino, sem onerar os cofres públicos, o que pode garantir a formação média de toda a população e atender à demanda do mercado, com formação de mão-de-obra de qualidade.

Na apresentação das conclusões do Fórum *A Educação que nos Convém*, são, de certa forma, contrariadas as posições de Roberto Campos e até mesmo do próprio Fórum, pois o conteúdo estritamente técnico para a terminalidade não é aceito. Consta da conclusão que:

Educação para o Desenvolvimento significa, cada vez mais, educação geral (não especializada) através de sistema formal; e, treinamento, aperfeiçoamento

¹⁵ PAIVA, Glycon de. Apresentação. In: *A educação que nos convém*. Fórum organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – IPES/GB-PUC/RJ, out./nov. 1968.

¹⁶ CAMPOS, Roberto de O. *Educação e Desenvolvimento Econômico*. In: Fórum organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. IPES/GB-PUC/RJ, out./nov, 1968.

e reciclagem, através do sistema especial para atender à flexibilidade da mão-de-obra, decorrente da demanda face à mobilidade do desenvolvimento (GERMANO, 1994, p. 132).

Embora assim se apresente, no resultado do Fórum, o que se efetivou de fato foi o direcionamento das reformas educacionais conforme os interesses da burguesia civil que o compôs, ou seja, o ensino para a elite nas IES estatais e a ampliação do ensino médio para a massa da população.¹⁷ O trabalhador que conseguia alcançar o ensino superior geralmente o fazia pelo ensino privado, com os problemas que já apresentamos.

Desta forma, a realização do Fórum acabou servindo para corroborar a intenção do governo em implantar uma educação utilitarista inspirada na “teoria do capital humano”, modelo em que o ensino de segundo grau teria um caráter de terminalidade e o fluxo de alunos para as universidades estaria contido, resolvendo, em parte, a questão dos excedentes.¹⁸

Conforme já adiantamos, a reforma do ensino superior do Regime Militar, embora tenha a Lei 5540/1968 como sua principal explicitação, não pode ser entendida somente sob esta lei. Além do que já exploramos, há que se considerar outros fatos e documentos que a antecederam, bem como os que a sucederam.

A partir de 1966, quando teve início o movimento de reorganização do ensino superior, promulgaram-se 21 atos legislativos sobre a universidade e o ensino superior, fora 39 outros de legislação correlata. Daqueles primeiros 21, 12 são sobre a universidade e o ensino superior, três sobre o magistério, quatro sobre finanças e recursos e dois sobre estudantes e vida estudantil (TEIXEIRA, 2005, p. 225).

Dentre as medidas que fazem parte da reforma e que não se encontram propriamente na Lei 5540/1968 destacam-se, ainda, como de grande relevância, a “suspensão da cátedra, a implantação dos departamentos, o estabelecimento de um sistema de órgãos ou autoridades de coordenação e controle da universidade” (Idem). Teixeira argumenta que “Tudo isto se fez

¹⁷ A partir de 1971, a Lei 5692/71 propõe a educação profissionalizante como obrigatória para o ensino de segundo grau. Ocorre que esse ensino profissionalizante, passa a formar para o não-trabalho, tendo em vista as deficiências que apresentava, em virtude da escassez de investimentos para se cumprir o que se propunha na Lei.

¹⁸ “O pessoal absorvido pelo magistério de nível secundário representa o pessoal de nível superior de mais baixo salário no mercado de trabalho”, assim como, suas notas no vestibular são “as notas mais baixas em relação a todas as demais carreiras, salvo exceções...” (GERMANO, 1994, p. 270).

pela série de atos fragmentários e dispersos [...] baseados mais em um estado de espírito reformista do que em plano estudado e refletido de reconstrução orgânica da universidade” (Idem, p. 226).

Entre as medidas que sucederam as reformas destacam-se, ainda, a

[...] alteração do Magistério Superior Federal; Criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; incentivos fiscais para o desenvolvimento da educação; adicional do Imposto de Renda para financiamento de pesquisas relevantes para a tecnologia nacional; modificação da destinação do Fundo Especial da Loteria Federal, além dos decretos que constituem os centros regionais de pós-graduação; o programa de incentivo à implantação do regime de dedicação exclusiva; os critérios de expansão do ensino superior; a exclusão de contenção às dotações orçamentárias do MEC (TRINDADE, 2005, p. 28).

Todas essas medidas adicionais complementaram e deram prosseguimento à reforma. Além disso, a lei que fora aprovada em 28 de novembro de 1968, já no início de 1969 começa a sofrer influências do Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969, que procura adequá-la ao Ato Institucional nº 5 (AI-5), com o qual é ampliada a pressão político-ideológica. A partir desse decreto, a autonomia das universidades públicas torna-se inexistente, em face de medidas como a cassação de professores e alunos, a regulamentação das triagens ideológicas, a censura ao ensino, as intervenções nas instituições e a subordinação direta dos reitores aos militares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora se tenha pretendido, durante todo o Regime, proporcionar uma educação que atendesse à demanda da economia para garantir a produção, bem como a circulação e o consumo de forma favorável ao capital, esse intento acaba não sendo conseguido, posto que os legisladores da educação atendiam a uma lógica que não coincidia diretamente com a do capital. De fato, em um planejamento educacional é difícil atender à lógica do mercado efetivamente, pois existem informações e recursos dos quais os educadores não dispõem, por estarem fora do sistema econômico propriamente dito. Essas informações e recursos estão ao alcance dos empresários e dos que atuam diretamente no mercado, portanto a educação não logra atender a esses objetivos plenamente. Embora existissem economistas e políticos na elaboração das reformas, havia educadores que influenciaram no destino das

leis, o que influenciou nos resultados. Ademais, em última instância, é o educador quem transmite o conhecimento.

É nesse sentido que o sistema educacional do Regime Militar é falho ao atender diretamente os interesses do mercado, embora não seja contrário ao capital. Em que pese se apresentem números positivos com relação à formação, os currículos não atendem ao que interessa às empresas e o aluno passa a sentir o problema logo após a formação.

Ademais, a própria perspectiva de tempo do mercado é diferente do sistema educacional. Para o mercado, os resultados devem ser imediatos. Ele possui outra dinâmica, que faz com que a educação, ao formar, já forme o excedente, pela obsolescência dos currículos e pela amplitude e superficialidade do que é estudado.

O que ocorreu no Regime Militar é que a força de trabalho que foi formada no sistema educacional passou a necessitar de uma complementação, ou mesmo de outra formação nas empresas nas quais o ex-aluno foi atuar, em face da flexibilização da produção e do trabalho já em curso, em consonância com a reestruturação produtiva do capital iniciada a partir dos anos 1970.

Diante do exposto, está evidenciado que o Regime Militar não foi capaz de pôr em prática uma política educacional que viesse a proporcionar o ensino estatal universalizado em qualquer um de seus níveis, pelo contrário, através de suas políticas e práticas, em que pese o aumento do número de vagas, soube enfraquecer o sistema educacional público, incentivando e financiando a iniciativa privada, contribuindo para aumentar a distância entre classe trabalhadora e classe dominante, em relação à possibilidade de acesso à educação. Foram construídos praticamente dois sistemas de ensino superior. Um voltado às elites nas IES de excelência e outro voltado à classe trabalhadora nas instituições isoladas, fossem elas públicas ou privadas.

Embora os dados estatísticos sobre o Regime Militar e seu complemento ou confirmação sejam de difícil acesso, eles são bastante elucidativos e revelam um quadro em que o Regime pode ser admitido como um regime enquadrado às orientações das potências hegemônicas que dominavam o início do processo de globalização e de reestruturação do capital, sob a influência dos Estados Unidos da América (EUA) e da Inglaterra. Por outro lado, considerando os interesses da burguesia nacional, o Estado esteve presente nas decisões políticas e econômicas, com ênfase na segunda, limitando-se a equilibrar o aumento do ensino estatal concomitante com o ensino privado, com prioridade ao

segundo. Isto revela, no mínimo, um paradoxo, ao passo que, sob o comando dos militares, o Regime é tido como nacionalista e centralizador.

Na verdade, a condição era criar vagas para atender à demanda, formando trabalhadores graduados sem perspectivas de ascensão à pesquisa por intermédio de pós-graduações, uma vez que essas não existiam nas IES isoladas. A universidade não foi ampliada na medida propagada e necessária e as IES isoladas não cumpriram com o papel de formar para o mercado e para a vida com a qualidade que se exigia – não servindo igualmente à emancipação econômica da classe subordinada. Permaneceu, então, uma formação de qualidade para a elite financeira – garantida pelo Estado, como é próprio do Estado capitalista e outra de baixa qualidade para a classe trabalhadora, ambas custeadas pelo próprio trabalhador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Márcio M. *Beabá dos MEC/USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.
- ALVES, Maria H. M. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- ATCON, Rudolph. *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. MEC – Diretoria do Ensino Superior. Rio de Janeiro: Gráfica Lux, 1966.
- BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso: em 20 jan. 2008. BRASIL. MEC. *Reforma Universitária - Relatório do Grupo de Trabalho*. 3. ed. 1983. Brasília: CIBEC/ INEP, 1983.
- BRASIL. MEC. *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior*. EAPES (acordos MEC/USAID) Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1969.
- GERMANO, José W. *Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994
- LIMA Lauro de O. Prefácio. In: *Beabá dos MEC Usaid*. São Paulo: Edições Gernassa, 1968
- MARTINS, Carlos B. A. Privatização: a política do Estado autoritário para o ensino superior. In: *Cadernos do Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade*. n° 5: São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1982
- MATHIAS, Suzeley K. *A militarização da burocracia*. São Paulo: UNESP, 2003

MINTO, L. Watanabe. *As reformas do ensino superior no Brasil – o público e o privado em questão - do golpe de 1964 aos anos 90* (2006). Campinas, SP: Autores Associados, 2006

NOGUEIRA, Francis. *A ajuda externa para a educação brasileira na produção do mito do subdesenvolvimento: da USAID ao BIRD*. São Paulo: PUC, 1998. Tese (Doutorado).

PEREIRA, LUIZ C. B. *Reforma do Estado para a cidadania – a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: Editora 34; Brasília: ENAP, 1998.

PERES, C. Afonso. *O Público e o Privado no Ensino Superior Brasileiro: do Regime Militar (1964-1984) ao Governo FHC (1995-2002)*: UNIOESTE, 2009. Dissertação (Mestrado).

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

TRINDADE, Hégio. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

VAHL, Teodoro Rogério. *A privatização do ensino superior no Brasil – causas e consequências*. Florianópolis: Lunardelli, Co-Edição, UFSC, 1980.

ESTUDIO COMPARATIVO DE EFICIENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA

Catalina Lucía Alberto¹

Claudia Carignano²

Raúl Ercole³

INTRODUCCIÓN

En el mundo contemporáneo la educación superior ha asumido un rol preponderante en la medida en que, para su desarrollo las sociedades dependen cada vez más de la producción y difusión de conocimientos en las áreas más diversas. Puesto que las universidades siguen siendo el sitio privilegiado para la producción del conocimiento, la existencia de sólidas instituciones de enseñanza superior es una condición indisociable de la soberanía de las naciones. Más que principios fundadores o características intrínsecas a la experiencia universitaria, la búsqueda de la excelencia, la pertinencia social, la inserción internacional, la sensibilidad para con medidas de inclusión, la vinculación al desarrollo nacional, la capacidad de innovación y transferencia de tecnologías, y la apuesta en el humanismo que siempre ha acompañado la tradición universitaria occidental, constituyen hoy metas de las cuales depende el desarrollo sostenible de América Latina.

En Argentina en las últimas décadas, el crecimiento de la demanda de educación superior y la diversificación de la oferta institucional tuvieron lugar en un contexto de políticas constrictivas del déficit fiscal. La permanente restricción de fondos públicos disponibles para el sector educativo en general y universitario en particular, trajo como consecuencia la necesidad de incrementar la eficiencia en la utilización de los recursos. Por otra parte, la

¹ Doctora en Ciencias Económicas. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
catalina.alberto@gmail.com

² Mgter en Gestión Universitaria. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
claudiacarignano@yahoo.com.ar

³ Lic. en Ciencias Económicas. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
ercole3@fibertel.com.ar

sociedad, que sostiene total o parcialmente a las universidades con su contribución impositiva, aspira a que la calidad de la enseñanza, la eficiencia de la gestión y la equidad en la distribución de sus servicios, sean garantizadas de alguna manera.

La educación de nivel superior en Argentina, tiene una participación considerable y creciente dentro del sistema educativo, siendo para el año 2007 el 12,5% de la matrícula total del sistema educativo, el 86 % de la misma es provista por el sector estatal, el cual se caracteriza por ser gratuito y de ingreso irrestricto. Con respecto a los recursos financieros destinados a las universidades nacionales, para el año 2005 el país destinó 0,8% de su PIB a la educación universitaria, valor no muy alejado de España (0.9%) y Portugal (1.00%), sin embargo, las características del sistema hacen que si comparamos estos valores con la cantidad de alumnos el indicador resulte muy bajo. Así, el gasto promedio por alumno universitario era en 2007 de poco más de 700 dólares, lo cual contrasta con los 5.858 dólares que gastan en promedio los países de la OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). Si analizamos los recursos para la investigación, Argentina destinó en 2007 el 0,61 % del PIB para el financiamiento de actividades en Ciencia y Tecnología, porcentaje muy inferior a países como Brasil 1,96 %, España 1,27%, Canadá 1,88% y Estados Unidos 2,66% (RICYT, 2008).

Sin embargo, las desigualdades en educación no se solucionan exclusivamente con más dinero, como lo ha mostrado el Departamento de Economía del OCDE, el cual calcula que, se puede incrementar el resultado del aprendizaje en un 22% manteniendo el actual nivel de recursos siempre y cuando se mejore el nivel de eficiencia de la gestión de tales recursos. Es así que se plantea la necesidad evaluar la eficiencia en el uso de los recursos asignados a las universidades públicas, insertas en un sistema de educación superior con características particulares que lo diferencian del resto de los países de la región. Sin lugar a dudas, en la medida que los recursos se usen de manera más eficiente se logrará una distribución equitativa para ofrecer una educación científica y técnica de calidad, que permita la formación de profesionales y técnicos especializados colaborando a la inserción en el mundo laboral y al progreso del país.

METODOLOGIAS DE ANALISIS MODELOS DEA

En el campo de la economía de la educación, el afán por garantizar la eficiencia de los servicios prestados se puede abordar a través del análisis de la eficiencia de las *unidades de decisión educativas*⁴. A tal fin, se definen estas instituciones como entes complejos, los cuales producen múltiples salidas (*outputs*) a partir de la combinación de un conjunto dado de entradas (*inputs*).

DEA es una herramienta que permite comparar la eficiencia relativa de un grupo de unidades (DMUs) que utilizan el mismo tipo de *entradas* para producir un mismo grupo de *salidas*. La metodología identifica unidades eficientes y permite hallar indicadores de gestión relativa para cada unidad con relación a aquellas que presentan el mejor desempeño. Además permite identificar y cuantificar las ineficiencias con relación a las entradas y salidas, dando así pautas para el mejoramiento de las distintas unidades analizadas.

Esta metodología, basada en la Programación Matemática, fue desarrollada a partir de los trabajos fundacionales de Charnes, Cooper y Rhodes (1978) y Banker, Charnes y Cooper (1984) conocidos como modelos clásicos. DEA ha tenido un fuerte impacto tanto en el sector público como privado, en una gran cantidad de aplicaciones relacionadas con competitividad, productividad y eficiencia en diversos campos (bancos, salud, servicios en general, educación, producción, etc.).

MODELOS CLÁSICOS

Se presenta a continuación la formulación lineal de la Envolvente de ambos modelos.

Modelo CCR

$$\text{Max } (\theta, z) ?$$

sujeto a:

$$X z - x^{(0)} ? 0$$

$$? y^{(0)} ? Y z$$

$$z ? 0$$

Modelo BCC

$$\text{Max } (\theta, z) ?$$

sujeto a:

$$X z - x^{(0)} ? 0$$

$$? y^{(0)} ? Y z$$

$$e^T z = 1$$

$$z ? 0$$

⁴ El concepto de unidades de decisión (*DMUs - decision making units-*) fue inicialmente empleado por Charnes, Cooper y Rhodes (1978) al referirse a las organizaciones que actúan en el ámbito público

Dónde, X es la matriz de inputs; Y la matriz de outputs; $y^{(0)}$ el vector de outputs de la DMU evaluada; $x^{(0)}$ representa los inputs de la unidad analizada; d es la medida de la ineficiencia técnica, por lo tanto $d^{-1} = f$ es la medida de la eficiencia técnica. Una DMU se dice que es eficiente si y sólo si, $d = 1$ y todas las variables de holguras son nulas. Para obtener los valores de eficiencia de todas las DMUs se deben resolver n programas lineales, uno para cada unidad analizada.

MODELO DE EVALUACIONES CRUZADAS (EC)

Los modelos DEA clásicos no permiten obtener un orden total de los *scores* de eficiencia, dado que a todas las unidades eficientes les asignan un índice igual a uno -sin ser necesariamente equivalentes desde el punto de vista de la eficiencia-. Para subsanar este tema, se han propuesto modificaciones a los modelos clásicos, como el modelo Supereficiente (Andersen y Petersen, 1993) y el modelo de Evaluaciones Cruzadas (Doyle y Green, 1994).

A través del modelo de Eficiencias Cruzadas se plantea evaluar la *performance* de una unidad, utilizando los pesos óptimos de *entradas* y *salidas* de las otras unidades. Esta metodología tiene como idea principal utilizar DEA en una evaluación de conjunto. Es decir, cada DMU es evaluada según los esquemas de ponderaciones óptimos de las otras DMUs, siendo la eficiencia cruzada, la media de todas esas eficiencias. De esta manera, se puede obtener un orden completo de todas las unidades analizadas. Para el análisis DEA, se consideró como DMUs del modelo a las universidades públicas de Argentina. Los índices de eficiencia obtenidos por este modelo se muestran en la tabla 1.

MÉTODO TOPSIS

Hwang y Yoon (1995) desarrollaron la técnica TOPSIS (Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution) basándose en el concepto que es deseable que una alternativa determinada se ubique a la distancia más corta respecto de una solución ideal positiva y a la mayor distancia respecto a una solución ideal negativa. Una solución ideal se define como un conjunto de niveles (o puntuaciones) ideal respecto a todos los atributos considerados de un determinado problema, aun cuando la solución ideal usualmente sea imposible o no sea factible de obtener. En consecuencia, desde este punto de

vista la racionalidad de la conducta humana consiste en ubicarse lo más cerca posible de tal solución ideal y en alejarse lo más posible de una solución antiideal o ideal negativa.

TOPSIS define un índice llamado similaridad (o proximidad relativa) respecto a la solución ideal positiva combinando la proximidad a la solución ideal positiva y la lejanía respecto a la solución ideal negativa. Se selecciona aquella alternativa que se ubica lo más cerca posible a la máxima similaridad respecto a la solución ideal positiva.

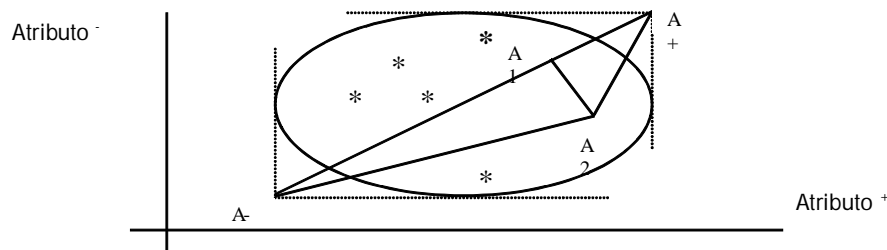


Figura 1: Método TOPSIS

En la figura anterior (Hwang y Yoon, 1995) se consideran las posiciones de dos alternativas A_1 y A_2 respecto al ideal de un atributo de beneficio (A^+) y al de un atributo de costo o desventaja (A^-). Las distancias euclídeas al ideal positivo y al ideal negativo muestran que, en este espacio bidimensional, A_1 se encuentra más cerca de A^+ y que A_2 está más lejos del antiideal A^- . Debido a esta situación de ambigüedad es necesario determinar el índice de similaridad de las dos alternativas, valor mediante el cual se tiende a maximizar la distancia relativa al ideal negativo respecto a la suma de las distancias respecto al ideal positivo y al ideal negativo respectivamente. Este modelo de preferencia con la metodología TOPSIS puede ser explicado de modo análogo al comportamiento del consumidor respecto a sus curvas de indiferencia de la teoría económica.

Denotando con

$$A^+ = \{v_1^+, \dots, v_n^+\}$$

el vector de los v_j^+ mejores valores para el conjunto de criterios (ideal positivo), y con

$$A^- = \{v_1^-, \dots, v_n^-\}$$

los v_j^- peores valores alcanzables o no deseables para el mismo conjunto

(ideal negativo), el método TOPSIS determina primero el valor normalizado ponderado de cada alternativa i respecto al criterio j mediante aplicación de la distancia euclidiana como:

$$r_{ij} = \frac{x_{ij}}{\sqrt{\sum_{i=1}^m x_{ij}^2}}$$

Los coeficientes r_{ij} normalizados son luego ponderados obteniéndose los valores

$$v_{ij} = w_j \times r_{ij}$$

Se calculan las distancias de cada alternativa i al ideal positivo S_i^+ y al ideal negativo S_i^- con las expresiones:

$$S_i^+ = \sqrt{\sum_{j=1}^n (v_{ij} - v_j^+)^2} \quad S_i^- = \sqrt{\sum_{j=1}^n (v_{ij} - v_j^-)^2}$$

Finalmente el índice de similaridad al ideal positivo se evalúa como el cociente:

$$C_i^* = \frac{S_i^-}{(S_i^+ + S_i^-)}$$

Es decir que cuanto más elevado es el índice C_i^* , más lejos se sitúa la alternativa i respecto al ideal negativo en relación a las distancias totales a los dos ideales y por tanto más preferida resulta su posición global. En el presente trabajo todas las variables tienen igual ponderación, y fueron consideradas variables a maximizar *Docentes_EDE* y *Ejec-presup*, en tanto que, *Alumnos*, *Egresados* y *Produc_Invest*, debían ser minimizadas.

RELACIÓN DE EFICIENCIA CON EL MÉTODO TOPSIS

En su expresión más general la función de valor de un caso o de una alternativa i respecto a un atributo j (x_{ij}) puede expresarse como:

$$V(A_i) = V_i = \sum_{j=1}^n w_j \times v_j(x_{ij})$$

Donde v_j es la función de valor atribuida al criterio j , y w_j es el sistema de ponderación de los criterios j . En el caso más simple en que la función de valor v_j coincida con el puntaje x_{ij} , entonces, si r_{ij} representa al puntaje normalizado, el valor total de la alternativa i está dado por:

$$V_i = \sum_{j=1}^n w_j \times r_{ij}$$

La Relación de Eficiencia (RE) consiste en determinar un indicador de Salida-

$$RE_i = \frac{VO_i}{VI_i} = \frac{\sum r_{ij}^o}{\sum r_{ij}^i}$$

Entrada, mediante la construcción de un cociente de indicadores parciales que tiene por numerador el valor del índice compuesto de los flujos salientes y por denominador el valor del índice compuesto de los flujos entrantes.

Donde VO_i es el valor de los salidas, en tanto que VI_i es el valor de los entradas, obtenidos ambos mediante una simple agregación de los puntajes normalizados (equiponderados) de los flujos salientes (r_{ij}^o) y de los flujos entrantes (r_{ij}^i) respectivamente. El indicador RE se constituye en una relación producto-insumo que brinda una estimación de la eficiencia de los procesos productivos de cada universidad.

En la tabla 1 se puede observar el ranking de eficiencia de las universidades públicas argentinas, obtenido mediante la aplicación del método TOPSIS.

SELECCIÓN DE VARIABLES

Las variables de este trabajo se corresponden con las dimensiones de análisis del problema, esto es, los diferentes criterios a considerar en la evaluación de la performance de cada universidad estudiada. A partir de un conjunto de variables candidatas definidas por expertos, se procedió a reducir su número⁵ mediante la aplicación del método "Selección de Variables para el incremento del poder de discriminación en los modelos DEA" (Estellita Lins, 2004), resultando las que a continuación se detallan:

⁵ Cooper et al (2000) recomiendan que en DEA la relación entre el número de DMUs y las entradas y salidas verifique: $n \geq 3 \max \{m, s, 3(m + s)\}$, donde n es el número de unidades analizadas, m el número de entradas y s el número de salidas.

INPUTS:

Docentes_EDE: tamaño de la planta de cargos docentes, equivalente a dedicación exclusiva⁶.

Ejec-presup: ejecución presupuestaria -gasto total- en millones de pesos⁷.

OUTPUTS:

Alumnos: cantidad de alumnos activos en carreras de grado⁸.

Egresados: egresados de carrera de grado.

Produc_Invest: producción en investigación⁹.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En la aplicación del método TOPSIS se trabajó utilizando como datos para cada universidad, medidas de eficiencias parciales (output/input), calculando el índice de similaridad al ideal positivo a partir de distancias euclídeas. Así, cuanto más elevado resulte el índice, la universidad considerada se situó más lejos respecto al ideal negativo en relación a las distancias totales a los ideales y por lo tanto más preferida resultó su posición de eficiencia global.

En DEA se aplicó el modelo Cross Efficiency a partir de los pesos obtenidos por el modelo CCR orientado a las salidas. Se recuerda que DEA obtiene los indicadores de eficiencia mediante un modelo lineal como un cociente de distancias euclídeas, relacionando cada unidad analizada con aquellas que verifican mejor desempeño a las cuales considera como referentes.

⁶ El equivalente a dedicación exclusiva se calculó según el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECyT).

⁷ Incluye las fuentes de financiamiento: Tesoro Nacional, recursos propios, remanente de ejercicios anteriores y otras fuentes.

⁸ Este dato fue ajustado de acuerdo al coeficiente de "reinscriptos activos" utilizado por el Programa de Asignación de Recursos de la Secretaría de Políticas Universitarias del MECyT. El coeficiente se calculó considerando como activos a aquellos alumnos que han aprobado dos o más materias el año anterior. Para el caso de los inscriptos en primer año, se estimó la "retención en primer año" la cual permite inferir la "tasa de deserción de primer año", esta retención se calcula en base a los nuevos inscriptos del año i que fueron reinscriptos en el año $i+1$.

⁹ La diversidad de indicadores disponibles para esta dimensión de análisis se agregaron en la siguiente función: Producción Investigación = Publicaciones PI + (2*libros PI) + (1,5 * Capítulos de libros PI) + (0,8 * Congresos PI) + Publicaciones SCI + Patentes. Siendo PI el Programa de Incentivos a los docentes investigadores financiado desde el MECyT.

ESTUDIO COMPARATIVO DE EFICIENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA

ORDEN	UNIVERSIDAD	TOPSIS
1	Quilmes	0,7201
2	Lomas de Zamora	0,4564
3	La Plata	0,3994
4	Buenos Aires	0,3819
5	Córdoba	0,3814
6	Nordeste	0,3672
7	Rosario	0,3465
8	Mar del Plata	0,3426
9	Del Sur	0,3086
10	Comahue	0,2982
11	Río Cuarto	0,2657
12	San Luis	0,2642
13	Luján	0,2468
14	Litoral	0,2456
15	Tucumán	0,2383
16	Centro Bs. As.	0,2373
17	Jujuy	0,2331
18	Misiones	0,2277
19	Salta	0,2202
20	Cuyo	0,2161
21	Sgo del Estero	0,2033
22	La Matanza	0,1857
23	Entre Ríos	0,1705
24	Formosa	0,1591
25	Catamarca	0,1587
26	La Pampa	0,1382
27	Gral. San Martín	0,126
28	UTN	0,1154
29	San Juan	0,0957
30	La Patagonia SJB	0,0464

ORDEN	UNIVERSIDAD	DEA
1	La Plata	0,8996
2	Quilmes	0,8890
3	Mar del Plata	0,7721
4	Rosario	0,7669
5	Lomas de Zamora	0,7668
6	Córdoba	0,7487
7	Buenos Aires	0,7420
8	Nordeste	0,6875
9	Del Sur	0,6579
10	Comahue	0,6445
11	Río Cuarto	0,6090
12	San Luis	0,5778
13	Litoral	0,5732
14	Tucumán	0,5537
15	Luján	0,5461
16	Jujuy	0,5412
17	Centro Bs. As.	0,5213
18	Cuyo	0,5093
19	Sgo del Estero	0,4930
20	Salta	0,4867
21	Misiones	0,4524
22	Entre Ríos	0,4236
23	Catamarca	0,4120
24	La Pampa	0,3802
25	La Matanza	0,3308
26	Formosa	0,3253
27	Gral. San Martín	0,2827
28	San Juan	0,2782
29	UTN	0,2656
30	La Patagonia SJB	0,2005

Tabla 1: Índices de Eficiencia¹⁰

¹⁰ Fuente de los datos: anuario MINCyT, 2000. El procesamiento en ambos modelos se realizó mediante rutinas programadas en MatLab.

Analizados estadísticamente los ordenamientos obtenidos por cada metodología se revela una alta correlación positiva (0,904088), lo que pone en evidencia que ambos métodos, desde sus diferentes formas de operar, obtienen similar ordenación respecto a la eficiencia de las universidades trabajando a partir de valores observados de entradas y salidas. No obstante, conviene recordar que las unidades de referencia en DEA siempre son unidades tecnológicamente factibles, mientras que TOPSIS trabaja con ideales no factibles respecto al conjunto de unidades evaluadas.

CONCLUSIONES

En momentos de competitividad y creciente globalización, la eficiencia es un elemento indispensable para la sobrevivencia y progreso de las naciones. Resulta imprescindible disponer de herramientas adecuadas para obtener medidas de eficiencia de cada una de las áreas dónde se desempeña el Estado, que permitan a quienes toman decisiones, identificar las causas de las ineficiencias y proveer acciones correctivas, con la finalidad de mejorar la asignación de recursos y establecer mecanismos de control que motiven una mejor gestión de los servicios.

En el caso de las Universidades Públicas, el Estado tiene la misión indelegable de difundir información completa sobre la oferta académica. Una evaluación seria y adecuadamente divulgada es la forma apropiada para verificar la calidad de la enseñanza por parte de los usuarios. La sociedad, que sostiene total o parcialmente, a las Universidades con su contribución impositiva, aspira a que la calidad de la enseñanza, la eficiencia de la gestión y la equidad en la distribución de sus servicios, sean garantizadas de alguna manera.

Consideramos que el presente trabajo realiza un aporte en este sentido, ya que se muestra dos metodologías que pueden ser utilizadas como herramientas útiles en la evaluación de la eficiencia universitaria en particular, y del sector público en general.

Comparando los resultados obtenidos con la aplicación de ambos enfoques, se puede observar que el ranking de eficiencia no ha sufrido variaciones significativas. Las diferencias observadas se originan en la forma en que operan los métodos. Para este caso en particular cabe destacar a) que el método DEA es relativamente sensible a las especificaciones de los *entradas* y de los *outputs*; b) que el Modelo TOPSIS como relación Producto-Insumo ha

revelado ser el que mejor se aproxima a los ordenamientos obtenidos con DEA, y cuyo *ranking* global coincide con este método en la clasificación de las unidades más eficientes así como las menos eficientes, hecho que apoyaría su utilización como mecanismo de control de las estimaciones brindadas por DEA.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALBERTO C y PÉREZ MACKEPRANG, C. (2001, 2002): "Medida de la Eficiencia Técnica Utilizando Programación Matemática. Métodos DEA". *Revista de la Escuela de Perfeccionamiento en Investigación Operativa*. N° 21 (Primera Parte) pp. 44-62 y N° 22 (Segunda Parte) pp. 17-36. ISSN 03297322.

ANDERSON, P., PETERSEN, N.C. (1993): A Procedure for Ranking Efficient Units in Data Envelopment Analysis. *Management Science* 39, 1261-1264.

BANKER, R. D., CHARNES, A. y COOPER, W. W. (1984): Some Models for Estimating Technical and Scale Inefficiencies in Data Envelopment Analysis. *Management Science*, vol. 30 (9), pp. 1078-1092.

CARIGNANO C, AUTRAN MONTEIRO GOMES, L. y GONZÁLEZ ARAYA, M. (2002): *Toma de Decisión en Escenarios Complejos. Introducción a los Métodos Discretos del Apoyo Multicriterio a la Decisión*. Editorial: Pioneira Thomson Learning Ltda. Brasil.

CHARNES, A., COOPER, W. y RHODES, E. (1978): Measuring the Efficiency on Decision Making Units. *European Journal of Operations Research*, vol. 2 (6), pp. 429-444.

DOYLE, J. y GREEN, R. (1994): Efficiency and Cross –efficiency in DEA: Derivations, Meanings and Uses. *Journal of Operations Research Society*, vol. 45 (5), pp. 567-578.

DOYLE, J. y GREEN, R. (1994): Efficiency and Cross –efficiency in DEA: Derivations, Meanings and Uses. *Journal of Operations Research Society*, vol. 45 (5), pp. 567-578.

ESTELLITA LINS, M; SOARES DE MELO, JC y ANGULO MEZA, E. (2004): Selección de Variables para el Incremento del Poder de Discriminación en los Modelos DEA. *Revista de la Escuela de Perfeccionamiento en Investigación Operativa*, 24, pp. 40-52.

VINCKE, PH. (1989): *L'aide multicritère à la décision*, editions de l' université de bruxelles.

YOON, K. P. y HWANG, C. (1995): Multiple attribute decision making, Sage university

CATALINA LUCIA ALBERTO - CLAUDIA CARIGNANO - RAÚL ERCOLE

paper.

GRÁFICA UNIVERSITÁRIA

Diretor
Hélio A. Zenati

Assistente Administrativa
Geyze Colli Alcântara

Criação e Diagramação
Antonio da Silva Junior
Cláudia Maria Neis
Renata Roteski

Impressão
Gilmar Rodrigues de Oliveira
Izidoro Barabasz

Acabamento
Gentil David Teixeira
Bruna Makelly
Lucas Ângelo
Vera Müller

