

II SEMINARIO INTERNACIONAL

UNIVERSIDAD - SOCIEDAD - ESTADO

REFORMA UNIVERSITARIA: UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS Y DESARROLLO

-  ARGENTINA
-  BOLIVIA
-  BRASIL
-  CHILE
-  PARAGUAY
-  URUGUAY



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



20 AÑOS
Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO

Reforma Universitaria: universidades latinoamericanas y desarrollo

Agradecemos la colaboración de Alicia Sánchez en la desgrabación de las mesas y a Analía Gutiérrez por el diseño y armado de este libro.

© Universidad de la República, 2012

Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)
18 de Julio 1824, Facultad de Derecho (subsuelo Eduardo Acevedo) - Montevideo 11200 - Uruguay
Tel: 2408 5714 / 2906 - Fax: (598) 2409 7720
www.universidad.edu.uy - Correo electrónico: infoed@edic.edu.uy

ISBN: 978-9974-0-0834-2

II Seminario Internacional Universidad-sociedad-Estado

Reforma Universitaria: universidades latinoamericanas y desarrollo

Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)
Sede: Universidad de la República
Montevideo, 16 y 17 de noviembre de 2011



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



AÑOS
Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO

Contenido

Prólogo.....	7
Una perspectiva de la segunda Reforma Universitaria, <i>Rodrigo Arocena</i>	9
Introducción.....	19
Programa	21
Apertura	23

PARTE 1

LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA RENOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Mesa	
<i>La universalización de la educación superior y la renovación de la enseñanza</i>	27
Acceso a estudiantes indígenas a la educación superior.	
La experiencia de Oaxaca, México. <i>Elia Bautista</i>	31
Democratizando o acesso à educação superior:	
o caso da UFSCAR – <i>Campus Sorocaba. Elenita Ferreira Meira Camargo</i>	37
¿Multiplicar el acceso o hacer efectiva la permanencia? <i>Karina Curione y Marina Míguez</i>	55
La formulación de un programa de inclusión, calidad y pertinencia de la oferta educativa. <i>Adela Monge y Humberto Podetti</i>	73

PARTE 2

COGOBIERNO COMO MODELO DE GESTIÓN Y GOBIERNO UNIVERSITARIO

Mesa	
<i>Cogobierno como modelo de gestión y gobierno universitario</i>	91
Movimiento estudiantil, gestão democrática e autonomia na universidade. <i>Karina Perin Ferraro e Neusa Maria Dal Ri</i>	95
Reconfiguraciones en el ejercicio del cogobierno y la autonomía en la Universidad argentina en el siglo XXI. <i>Mercedes Leal, Sergio Robín y María Maidana</i>	115
Planes de desarrollo institucional en las universidades públicas: el caso de la Universidad Nacional del Litoral - Argentina. <i>Adolfo Stubrin</i>	127

PARTE 3

CONTRIBUCIÓN DE LAS UNIVERSIDADES AL DESARROLLO INTEGRAL DE LA REGIÓN

Mesa	
<i>Contribución de las universidades al desarrollo integral de la región</i>	143
De la tercera misión al desarrollo sostenible. <i>Héctor Corrales Compagnucci</i>	147
La acción internacional de la Universidad como promotora del desarrollo. <i>Romina Inés Nardi</i>	155
As universidades populares na América Latina e suas relações com as universidades públicas. <i>Marcelo Princeswal</i> y <i>Deise Mancebo</i>	165
Contribución de la investigación universitaria al desarrollo integral: experiencias y desafíos en la Universidad de la República. <i>Santiago Alzugaray, Melissa Ardanche,</i> <i>Carlos Bianchi, Mariela Bianco, Claudia Cohanoff, María Goñi, Franco Laviano, Leticia Mederos,</i> <i>Estefanía Oliva, Gregory Randall, Sofía Robaina, Analía Sclavo, Judit Sutz, Cecilia Tomassini,</i> <i>Alejandro Vignolo</i>	185
Integración regional y educación superior	199
Mesa de cierre	203
Resoluciones de la LX reunión del Consejo de Rectores de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo	205

Prólogo

El segundo Seminario Universidad-sociedad-Estado de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) tuvo lugar el 16 y 17 de noviembre de 2011. Se ocupó del tema Reforma Universitaria: universidades latinoamericanas y desarrollo, encarando tres ejes: 1) La universalización de la educación superior y la renovación de la enseñanza; 2) Contribución de las universidades al desarrollo integral de la región; 3) Cogobierno como modelo de gestión y gobierno universitario. Contó con expositores de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay. Los panelistas incluyeron universitarios, funcionarios gubernamentales y representantes de la sociedad civil. Se combinaron exposiciones de opinión con presentaciones de trabajos académicos. Para esto último se hizo un llamado al cual se presentaron 78 trabajos, 34 de Uruguay, 29 de Argentina, 11 de Brasil, 2 de Paraguay, 1 de México y 1 de Cuba. El LX Consejo de Rectores que conmemoró los 20 años de la AUGM realizó una valoración positiva del Seminario y resolvió darle continuidad a las labores en pro de la Reforma Universitaria

En tiempos de mercantilización del conocimiento y de promoción de la apropiación privada de sus beneficios, el Seminario registró una confluencia renovada de la Universidad pública con la transformación de la sociedad, orientada al enfrentamiento a la desigualdad. Lo expresaron todos los rectores que intervinieron en el Seminario y, en particular, el presidente de la AUGM Targino de Araújo Filho, Rector de la Universidad Federal de San Carlos, Brasil. El espíritu de la Reforma Universitaria Latinoamericana sigue viviendo en ese compromiso, simbolizado en el Seminario por la participación de un representante de la lucha del estudiantado chileno.

Excelencia académica y compromiso social definen a la formación que nuestras universidades quieren ofrecer, lo que requiere cultivar al más alto nivel y de manera integrada enseñanza, investigación y extensión. Ello debe expresarse en la contribución de las universidades al desarrollo integral de la región. El Seminario mostró cuán rica y variada puede ser esa contribución. La misma demanda una renovada colaboración, en pie de igualdad, con actores sociales y organizaciones populares, simbolizada por la participación en el Seminario del PIT-CNT, central sindical única de Uruguay.

El compromiso social de la Universidad tiene que basarse en el fomento de la democracia interna, adecuadamente combinada con la eficacia de la gestión. Estudiar alternativas para la revitalización del cogobierno, en las condiciones sociales y culturales del siglo XXI, es cuestión mayor. Un panelista sugirió que sólo apelando a sus potenciales democráticos puede la Universidad afrontar con posibilidades de éxito las demandas múltiples y crecientes que la sociedad le plantea.

En nuestra época, el desarrollo integral con protagonismo ciudadano pasa por la democratización del conocimiento. La contribución de la Universidad a ello requiere: expandir y curricularizar la extensión, priorizando a los sectores sociales más postergados; ampliar la investigación de excelencia en todas las áreas, su aporte a la producción y su conexión directa con la inclusión social; mejorar y diversificar la enseñanza activa de calidad para que más gente acceda a la educación superior y tenga éxito en ella.

Corresponde repetir que la primera clave de la democratización del conocimiento es la generalización de la educación superior. Contribuir a esta gran meta es, por consiguiente, la primera definición de la nueva Reforma Universitaria.

En educación rápido sólo se destruye; sólo se construye con perspectiva de largo plazo. Valdría la pena convocar desde ya al Seminario AUGM del año 2031, sobre Reforma Universitaria: Universidades latinoamericanas y desarrollo, donde se podrá comprobar que la región, a través de la Renovación de la Enseñanza, supo universalizar la educación superior.

Rodrigo Arocena

Una perspectiva de la segunda Reforma Universitaria*

Rodrigo Arocena
Noviembre, 2011

De una Reforma a otra

La noción de «Segunda Reforma Universitaria» conjuga tres dimensiones: a) se inspira en un ideal que nos viene de lo mejor de nuestro pasado; b) busca contribuir a afrontar en el presente los desafíos del desarrollo; c) apunta a construir un futuro signado por la generalización de la enseñanza terciaria y universitaria.

La nueva Reforma se inserta en la reivindicación de la enseñanza universitaria pública que caracteriza a la AUGM, en el entendido de que la defensa, la expansión y la mejora del conjunto de la educación pública en nuestra región pasa necesariamente por su profunda transformación.

Sólo cambios de gran envergadura pondrán a nuestras universidades en condiciones de colaborar eficazmente a la generalización de la enseñanza avanzada de calidad. Esa meta supone una transformación de la envergadura que tuvo, a partir de fines del siglo XIX en algunos países de la región, la generalización del acceso a la enseñanza primaria. La relevancia de una y otra es similar en lo que se refiere tanto a la disminución de la desigualdad como a la expansión de las capacidades para el desarrollo integral. Posiblemente la que tenemos por delante sea aún más difícil que la otra, porque se trata nada menos que de posibilitar que las mayorías accedan a formas de la enseñanza avanzada y permanente, conectadas con el mundo del trabajo, el ejercicio de la ciudadanía, el acceso a la cultura y la mejora de la calidad de vida individual y colectiva.

Destaquemos que la meta planteada no es ilusoria, pues en gran parte de los llamados «países desarrollados» procesos parecidos están en curso, aunque en buena parte de los casos ello tiene lugar con grandes diferencias en el nivel de la educación «post secundaria» a la que se accede. Ello es previsible porque el conocimiento avanzado deviene factor fundamental del poder y de su distribución, en el contexto de relaciones sociales que fomentan la privatización de los recursos principales con que la sociedad cuenta. La generalización de la enseñanza avanzada de calidad supone pues una doble batalla: contra el privilegio de minorías que durante milenios —por lo menos desde la invención de la escritura— han monopolizado el acceso a la formación superior y contra la masificación altamente desigual de la enseñanza terciaria y universitaria.

Nos estamos refiriendo así a una de las dimensiones fundamentales de la construcción de democracia en nuestra época, la democratización del conocimiento. El problema se plantea bajo formas diferentes en los países «centrales» y en las periferias. En los primeros ha tomado cuerpo una economía basada en el conocimiento y motorizada por la innovación, que es al presente una de las causas mayores de la preponderancia de los «centros» en las dinámicas internacionales del poder. Ese tipo de economía genera una gran expansión del potencial productivo —hoy claramente subaprovechado debido a la crisis desencadenada por el predominio descontrolado del capital financiero— a la vez que tiende a incrementar la desigualdad social. Por su parte, las periferias se caracterizan precisamente porque sus economías tienen débil sustento en el conocimiento y la innovación; por consiguiente hace falta multiplicar la generación de conocimientos de alto nivel en todas las grandes temáticas y también vincularla mucho más con la solución de los problemas principales de la sociedad. Esto último debe ser

* Texto preparado para el Seminario sobre Reforma Universitaria Asociación de Universidades del Grupo Montevideo.

entendido en sentido amplio, que abarca entre otras las cuestiones de la inclusión social, el desarrollo productivo, la creación cultural y la elaboración participativa de proyectos colectivos. En suma, la democratización del conocimiento en las periferias incluye la expansión del conocimiento en todas las áreas así como la multiplicación de sus aplicaciones valiosas en todos los ámbitos de la sociedad.

El desarrollo integral requiere incorporar gran cantidad de gente altamente calificada y de conocimientos de primer nivel al conjunto de las actividades socialmente valiosas, con prioridad a los problemas de los sectores postergados. Ello subraya de nuevo la relevancia de la generalización de la enseñanza avanzada. Recordemos además que las condiciones contemporáneas de la producción y la utilización de conocimientos vinculan cada vez más ambas actividades. Por consiguiente, tiene aún mayor vigencia que en el pasado la integración de las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión, esta última componente fundamental del ideal latinoamericano de universidad socialmente comprometida. Llamemos Universidad para el Desarrollo a la que cultiva integradamente y con alto nivel académico esas tres funciones teniendo como finalidad orientadora la de contribuir al desarrollo en el sentido amplio indicado antes. Tengamos en cuenta que el conjunto de las universidades públicas constituyen la principal fuente de nuevos conocimientos con que cuenta la región. Apuntar a construir Universidades para el Desarrollo es por consiguiente tarea de gran impacto potencial y una natural continuación del Movimiento Latinoamericano de la Reforma Universitaria, proceso mayor y original de nuestra historia.

En las próximas secciones intentaremos elaborar y ejemplificar las sintéticas afirmaciones precedentes. Para concluir esta introducción, destaquemos la vigencia de nuestra tradición que se refleja hoy en un proceso de gran repercusión. El estudiantado acompañado por las mayorías del pueblo chileno está escribiendo una de las páginas más trascendentes en el siglo largo de vida del movimiento universitario latinoamericano. Reivindica un modelo abierto de acceso a la enseñanza superior. El ideal de la Reforma de Córdoba vive en esa militancia admirable en pro de cambios democratizadores. Ella nos inspira a redoblar esfuerzos para, una vez más, transformar la universidad para así contribuir a transformar la sociedad.

Esquema conceptual: poder, conocimiento, desarrollo, democratización

Precisemos sumariamente el significado de algunos términos fundamentales que venimos empleando.

El poder social es la capacidad de individuos o conjuntos de individuos para hacer realidad sus fines por medio del accionar de grupos humanos organizados. Sobre este tema mayor de las ciencias sociales nos limitamos a formular brevísimas observaciones, siguiendo el enfoque de Michael Mann. Conviene distinguir entre poder colectivo y poder distributivo: el primero es el poder que tiene un grupo organizado sobre otros seres humanos o sobre la naturaleza; el poder distributivo es el que tienen, dentro de un grupo organizado, los que desempeñan un papel mayor en tareas de dirección y coordinación sobre los que desempeñan un papel menor. Como el poder social tiene en la organización un cimiento principal, la creación de poder colectivo entraña, por lo general, la creación de poder distributivo. En breve, la generación de poder colectivo, del grupo «hacia afuera», es difícilmente separable de la desigual distribución del poder «hacia adentro» del grupo. Este es un nudo problemático común a todos los procesos democratizadores.

Cabe sostener que las principales fuentes del poder social son las relaciones económicas, militares, políticas e ideológicas en las que los seres humanos se ven envueltos y de las que dependen para atender a sus fines primordiales. En esas relaciones se forjan redes organizadas de poder (estados, ejércitos, iglesias, empresas y otras) que constituyen actores fundamentales de la historia. La primacía relativa e institucionalizada de algunas de esas redes genera cuotas de estabilidad y permanencia en la evolución de las sociedades. Pero las redes predominantes

raramente cubren toda la sociedad; en los intersticios no cubiertos suelen emerger —como la sociedad burguesa emergiera, según Marx, en los «poros» de la sociedad feudal— nuevas redes organizadas que generan alteraciones y cambios. Siempre hay espacios para la emergencia intersticial de lo nuevo y lo transformador.

El poder de las redes organizadas depende considerablemente de los recursos técnicos disponibles. Las relaciones sociales en general cambiaron profundamente con el surgimiento de las técnicas de la agricultura y la domesticación de animales —la «Primera Revolución Económica» según Douglas North— que dieron lugar a las sociedades de base agraria. La inmensa mayoría de la humanidad vivió en sociedades de ese tipo hasta hace poco más de dos siglos, cuando una nueva revolución tecnológica abrió el camino, en ciertos rincones del globo, a las sociedades de base industrial. Las técnicas asociadas multiplicaron el poder económico y militar del Occidente industrial, afirmando tanto su dominación sobre casi todo el resto del planeta como sus capacidades para expandir sostenidamente la producción a ritmos desconocidos en otras partes o en épocas anteriores. Así surgió el fenómeno del subdesarrollo que, de una u otra forma, se hizo patente en todas las sociedades que siguieron teniendo una base productiva agraria, las que se configuraron como «periferias» de los «centros» industrializados. Por eso, cuando a mediados del siglo xx la problemática del desarrollo se ubicó al tope de las agendas políticas e ideológicas, la industrialización ocupó un lugar central en las diversas estrategias orientadas a superar el atraso y la subordinación de las periferias.

Pero para entonces ya estaba en ciernes otra transformación tecnológica mayor, gestada por lo que ha sido denominado el «matrimonio de la ciencia y la tecnología», que se consumó en el Occidente industrial a partir de la segunda mitad del siglo xix. A partir de entonces, el tanteo y la práctica con escaso fundamento cognitivo fueron cediendo su lugar, como motor del cambio técnico, al conocimiento científico más elaborado. Ello constituyó, al decir de North, la «Segunda Revolución Económica». Sus efectos se hicieron evidentes en la acelerada innovación técnico-productiva del último siglo largo, coronada hasta ahora por la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación. Así, los «centros» viejos y nuevos que dominan las relaciones internacionales de poder son o están llegando a ser «economías basadas en el conocimiento y motorizadas por la innovación».

Parafraseando una frase famosa, cabe decir que el conocimiento avanzado es cada vez más poder, tanto «colectivo» como «distributivo». Juega un papel fundamental en las posibilidades que tienen la mayoría de los grupos sociales o redes organizadas de lograr sus objetivos. Desempeña un papel no menos fundamental en la distribución del poder dentro de los grupos, en cada país y a escala de la humanidad toda, en la incidencia en las decisiones, en la definición de cuáles intereses se priorizan y cuáles se postergan. En semejante contexto, se plantean de manera nueva tanto la cuestión del desarrollo como la cuestión de la democracia. Si el desarrollo tiene que ver con la mejora sistemática y autosostenida de la calidad de vida material y espiritual de la sociedad en su conjunto, la experiencia internacional reciente muestra que ello no es viable sin la incorporación masiva de gente altamente calificada y de conocimiento avanzado a todas las actividades socialmente valiosas. Ella es condición necesaria pero no suficiente. La experiencia muestra también que la desigualdad tiende a incrementarse en los países más ricos, que las modalidades prevalecientes del crecimiento económico afectan gravemente al ambiente y que el predominio del capital financiero acentúa esos rasgos negativos a la vez que genera inestabilidad, desocupación y deterioro de las condiciones de vida de muchísima gente. El desarrollo humano sustentable de nuestros países no puede lograrse copiando a los «centros» o haciendo lo que recomiendan sus voceros; esas opciones nos llevan por rumbos equivocados, que acentúan la dependencia de los países periféricos. Más que nunca, de lo que se trata es de construir un nuevo desarrollo.

La democracia tiene que ver con que los grandes asuntos que a todos afectan grandemente sean resueltos por la decisión directa o indirecta de la mayoría en condiciones de igualdad,

tras procesos deliberativos libres y abiertos a todos. Ello requiere que tales mayorías puedan acceder cada vez más al conocimiento, a su comprensión y manejo, a las grandes definiciones que orientan su generación y utilización, a las formas de aprovechar sus beneficios y de conjurar sus perjuicios. Con todo eso tiene que ver la democratización del conocimiento.

El Movimiento Latinoamericano de la Reforma Universitaria levantó la propuesta de transformar democráticamente a la universidad para contribuir a la transformación democratizadora de la sociedad, en la dirección de más libertad, más igualdad y más solidaridad. Una nueva Reforma debe reivindicar esa tradición para colaborar a un nuevo desarrollo desde la democratización del conocimiento.

La meta fundamental y la renovación de la enseñanza

Estudiosos de la innovación técnico-productiva han destacado un fenómeno que desborda ese ámbito y puede describirse en general como sigue: cuando el conocimiento deviene el principal factor de poder, los procesos de aprendizaje llegan a ser procesos sociales decisivos. Esos procesos gravitan cada vez más en la distribución del poder en general y, específicamente, en la producción, en las posibilidades de atender la problemática social, en la desigualdad tanto entre países como entre grupos humanos.

Empezando en Estados Unidos después de la II Guerra, en los países «centrales» se ha generalizado el acceso a la enseñanza terciaria y universitaria. En las regiones donde se afianza la economía basada en el conocimiento, una proporción considerable de la Población Económicamente Activa tiene formación avanzada; esa proporción crece no sólo en las ocupaciones vinculadas con tecnologías «de punta» sino en el conjunto de especialidades y profesiones. Una diferencia promedialmente clara se va configurando, en materia de remuneraciones y condiciones ocupacionales, entre dos grandes grupos: por un lado, quienes tienen esa formación y la desempeñan en condiciones que los impulsan a expandirla (grosso modo, los «analistas simbólicos» en la caracterización que Robert Reich hiciera famosa veinte años atrás); por otro lado, los demás. La expansión del papel social del conocimiento se ve acompañada por tendencias a la desigualdad, que en buena medida se reflejan en diferencias salariales, en los «centros» y tanto o más en las «periferias». Así por ejemplo, el incremento en la desigualdad de ingresos que Uruguay conoció entre 1994 y 2007 tuvo como factor principal el acceso diferencial a la enseñanza terciaria.

En suma, la generalización de la formación avanzada es la clave primera de la democratización del conocimiento. Eso lo saben bien quienes no quieren tal democratización; nosotros no podemos ignorarlo. Para muestra basta un botón: en la Conferencia de Educación Superior 2009 de la UNESCO, vez tras vez el grupo latinoamericano y caribeño incluyó en el borrador de resolución la reivindicación de generalizar la enseñanza avanzada y permanente; vez tras vez la palabra «avanzada» se cayó del borrador; no figuró en la versión final.

La ubicuidad de papeles del conocimiento y su permanente renovación han tornado obsoleta la noción de que los aprendizajes de alto nivel puedan restringirse a una cierta etapa de la vida o a un ámbito único, como el aula universitaria. Hay que aprender siempre, para afrontar los retos que supone cultivar las actividades fundamentales de la vida humana, las que la hacen posible, permiten mejorarla y le dan sentido. A la inversa, ese tipo de actividades y el interés que suscitan en la gente pueden y deben inducir procesos de aprendizaje.

En ese entendido se propone que la meta fundamental de la nueva Reforma Universitaria sea colaborar a la generalización de la enseñanza avanzada y permanente, conectada a lo largo de toda la vida activa con el mundo del trabajo, el ejercicio de la ciudadanía, el acceso a la cultura y la mejora de la calidad de vida individual y colectiva.

Tamaño tarea no puede ni por asomo ser emprendida en solitario por la universidad. Lo que se plantea es que esta la impulse, a través de una amplia colaboración, tanto en el sistema educativo propiamente dicho como más allá de él. Para las universidades públicas se trata, en

primer lugar, de colaborar en la construcción de un verdadero Sistema de Educación Terciaria Pública, constituido por instituciones de variado tipo, pero coordinadas entre sí y, fundamentalmente, capaces de favorecer los tránsitos estudiantiles interinstitucionales de carácter horizontal, de modo que no haya «techo» a la formación que puede alcanzar quien ingresa a una de esas instituciones.

Es bien sabido que en casi todas partes la enseñanza postsecundaria ha experimentado un acelerado proceso de multiplicación y diversificación institucional. Tal proceso ha sido a menudo acompañado de una estratificación de niveles educativos que reproduce de maneras nuevas la vieja, cada vez más ineficiente y siempre antidemocrática divisoria entre enseñanza «manual», técnica o industrial, y enseñanza «intelectual», liceal o universitaria. Democratizar la Enseñanza Superior incluye enfrentar todas las modalidades de semejante divisoria.

La colaboración para generalizar la enseñanza avanzada y permanente debe incluir a un conjunto de actores institucionales y sociales que no pertenecen en sentido estricto al sistema educativo. Se trata de sumar recursos, siempre escasos para la magnitud de la tarea planteada, pero también y fundamentalmente de diversificar espacios de aprendizaje.

Quizás a largo plazo la cuestión decisiva, para generalizar enseñanza permanente y de alta calidad, sea la colaboración entre las aulas tradicionales y las «aulas potenciales», considerando como tales a todos los ámbitos donde tareas socialmente valiosas se realizan eficientemente, pues todos ellos tienen potencial para enseñar. La idea subyacente es que, en los procesos de aprendizaje, tan importante es aprender estudiando como aprender trabajando creativamente en ámbitos que requieran resolver problemas de manera innovadora; ambas formas del aprendizaje tienen dimensiones individuales y colectivas. Conectar a todos los niveles el aprender estudiando con el aprender trabajando es probablemente la más fecunda opción para transformar en profundidad la educación.

Si la meta fundamental de la Reforma implica que, «hacia fuera», la Universidad debe multiplicar sus colaboraciones, «hacia adentro» lleva a acelerar la renovación de la enseñanza. El informe de base para la ya mencionada Conferencia de Educación Superior 2009 señala, entre las tendencias de cambio, el pasaje gradual de modelos educativos centrados en el conocimiento y en los docentes a formas centradas en el aprendizaje y en los estudiantes.

La segunda perspectiva inspira la Ordenanza de Estudios de Grado que la Udelar aprobó recientemente como base para una revisión de conjunto de sus planes de estudio. Apunta a la flexibilidad de trayectorias, la simplificación de tránsitos horizontales, el impulso a estudiar en más de un Servicio o Facultad, el reconocimiento de aprendizajes de diverso tipo, la posibilidad de acceder a la universidad por más de una vía siempre que se evidencie formación adecuada para aprovechar la oferta educativa de la institución. Similar inspiración tienen otros esfuerzos en curso, como el Programa de Respaldo al Aprendizaje, *PROGRESA*, que intenta acompañar a los estudiantes incluso desde antes de su ingreso a la universidad, haciendo que esta les sea más hospitalaria. En ese marco se destaca el impulso a las tutorías de estudiantes por sus compañeros de años superiores, apuesta múltiple a la solidaridad intergeneracional, a la forja de un sentido del deber de colaborar a la enseñanza de otros que tiene que ser la contracara del derecho a la enseñanza pública gratuita, a la eficacia del respaldo ofrecido por gente de similar edad y vivencias, a la formación que se adquiere cuando se ayuda a otro a aprender. Un esfuerzo grande, pero todavía muy insuficiente, se está haciendo para diversificar las modalidades de enseñanza de una misma asignatura, de modo de tener en cuenta las diferencias de formación general previa, de disponibilidad de tiempo, de inserción laboral. En esto viene creciendo el papel de los Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Udelar, que buscan utilizar al máximo la panoplia de las tecnologías de la comunicación y la información; ello debe combinar siempre las dimensiones individuales que fomentan el acceso autónomo al conocimiento al ritmo de cada uno, y las dimensiones colectivas, que enfatizan las insoslayables facetas interactivas y aun presenciales —formales e informales— de los procesos de aprendizaje.

Hemos mencionado brevemente algunos ejemplos, y en la próxima sección consignaremos algunos más, de un intento global para renovar la enseñanza, que es imprescindible si se quiere manejar tanto las dificultades como las oportunidades para caminar hacia la generalización de la enseñanza avanzada.

Por el lado de las dificultades, las mayores son la heterogeneidad de la formación de quienes ingresan a la universidad y la alta tasa de desvinculación de los estudios. Lo fundamental es ayudar en lo más difícil, que es aprender a seguir aprendiendo siempre. Se trata pues de diversificar modalidades de enseñanza y de respaldo en general, promoviendo la generación de confianza en las propias capacidades. La vocación igualitaria lleva a ofrecer a quienes están en situaciones desiguales alternativas diferentes para llegar a las mismas metas de real nivel, no a conformarse con una enseñanza universitaria «de segunda» para muchos que de hecho remacha las desigualdades. Repitamos que los recursos, materiales y sobre todo humanos, que requiere encarar semejante democratización de la Enseñanza Superior la hacen difícilmente viable a largo e incluso mediano plazo sin desbordar las aulas tradicionales. En todos los casos, se debe hacer hincapié en la motivación, en suscitar el gusto y el interés por estudiar, sin lo cual un estudiante que tiene que superar difíciles condiciones es poco probable que esté dispuesto a realizar el esfuerzo requerido. Esto último es lo fundamental: no hay aprendizajes profundos sin compromiso real e intenso trabajo de quienes aprenden.

Por el lado de las oportunidades, aprender a seguir aprendiendo siempre es una excelente inversión de tiempo y esfuerzo en una época en la cual la combinación entre formación y trabajo, así como los tránsitos entre actividades diferentes, serán mucho más la regla que la excepción.

Así, cabe sintetizar el hilo conductor de la renovación de la enseñanza diciendo que se trata de redescubrir, en cada contexto específico, la noción definitoria de la enseñanza activa, según la cual el protagonismo fundamental en los procesos de aprendizaje corresponde, individual y colectivamente, a quienes aprenden.

La Universidad para el desarrollo y la integración de funciones en la democratización del conocimiento

Hemos planteado, como propósito general, impulsar la democratización del conocimiento al servicio de un nuevo desarrollo que tenga carácter integral. Para ello nos ubicamos en la perspectiva de Amartya Sen, que ve al desarrollo como la expansión de las capacidades y las libertades de la gente para elegir efectivamente formas de vida que tienen motivos para estimar valiosas. Ello tiene una primera consecuencia, elocuentemente destacada por Sen cuando dice que se trata de ver a la gente no como pacientes de las políticas sino como agentes del desarrollo. La segunda consecuencia, que signa a nuestra época, es que no puede haber nuevos procesos de desarrollo sin la expansión de las capacidades que se basan en las altas calificaciones ni sin la incorporación de conocimiento de alto nivel a todas las actividades socialmente valiosas.

En esta perspectiva, la meta fundamental de la Reforma —colaborar a la generalización de la enseñanza avanzada y permanente— es imprescindible para nuevos avances hacia el desarrollo. Pero es también claramente insuficiente. Una característica objetiva del subdesarrollo, comprobada por especialistas en gran parte de los países denominados «en vías de desarrollo», es la débil demanda de conocimientos proveniente de las dinámicas económicas. Así, algunos de los países más postergados tienen una escasa proporción de graduados universitarios, pero gran parte de ellos trabajan en el exterior; esa «fuga de cerebros» ilustra una dimensión contemporánea relevante de la captación externa de recursos, comparable a la «bomba de succión» de los recursos naturales tan mencionada en otro tiempo. Este problema lo podríamos reformular refiriéndonos a las dos dimensiones ya mencionadas de los procesos de aprendizaje, señalando que en los países periféricos es difícil aprender estudiando a alto

nivel, pero todavía más difícil es por lo general aprender trabajando creativamente en espacios que requieran resolver sistemáticamente problemas nuevos. Sucede que esos espacios son pocos y débiles porque las dinámicas de la economía, e incluso de las políticas públicas, no suelen demandar demasiada capacitación y conocimiento, canalizando además hacia el exterior buena parte de esa demanda, con lo cual esta fomenta las capacidades externas y poco vinculadas con los problemas internos.

Lo que la Universidad puede contribuir a este respecto se vincula con una de las «ideas fuerza» del Movimiento Latinoamericano de la Reforma Universitaria: la estrecha integración de las funciones de enseñanza, investigación y extensión universitaria.

Conviene precisar cómo vemos a la tercera función, pues buena parte de los debates contemporáneos acerca de los cometidos de las universidades tienen que ver con las distintas concepciones de lo que es o debe ser su «tercer rol». En una perspectiva plural, que entendemos incluye a diversas visiones más específicas, concebimos a la extensión como cooperación de actores universitarios con otros actores institucionales y sociales, en procesos interactivos de fuerte carácter «horizontal», donde se combinan los saberes de todos y todos aprenden en el curso de actividades orientadas a la expansión de la cultura y al uso del conocimiento para resolver problemas de la comunidad, priorizando las necesidades de los sectores más postergados.

En esta perspectiva, la «curricularización» de la extensión —vale decir, su incorporación a todos los planes de estudio— es uno de los principales vectores de la Reforma que se impulsa en la Udelar. La conexión de la extensión con la enseñanza apunta a que esta sea más activa y rica, a través del vínculo con la realidad, con diversos actores sociales y con la solución de problemas concretos, lo que suele involucrar a diversas disciplinas. Ello ha de contribuir además a la formación ética del estudiantado, ofreciendo vías para canalizar las disposiciones solidarias en general y, en especial, el deber de colaborar con la sociedad que tiene quien puede ejercer efectivamente el derecho a una educación universitaria financiada por la comunidad. Apuntamos, más aún, a la «naturalización» de la extensión, vale decir, a que esta sea considerada en los distintos ámbitos de la institución actividad tan natural como la enseñanza o la investigación. La conexión de la extensión con la investigación puede contribuir a que esta última amplíe su agenda, incorporando a ella en particular aspectos vinculados a la problemática de los sectores más postergados. Esto ofrece una vía para encarar la cuestión antes señalada de la debilidad de la demanda de conocimientos, pues va más allá de la demanda que surge de las dinámicas propias de la economía y apunta a tener en cuenta el conjunto de la demanda social de conocimientos.

Por aquí llegamos a otra de las líneas mayores de la Reforma, que es la vinculación más directa y variada de la investigación universitaria con el desarrollo integral. Por supuesto, ello incluye la colaboración con el sector productivo de bienes y servicios socialmente útiles, que debe siempre ser impulsada, sobre todo cuando apunta propiamente al desarrollo económico que —recordémoslo una vez más— no es tal sino incluye la elevación sistemática de los niveles de calificación e innovación de las actividades involucradas.

Pero ya es tiempo de encarar las políticas de fomento de la investigación desde las lecciones de la experiencia. Muy sintéticamente y concentrando nuestra atención en América Latina, cabe decir que esas políticas han conocido tres etapas en el período posterior a la II Guerra Mundial. Primero, las políticas para la ciencia, que —basadas en el llamado «modelo lineal de innovación» según el cual la generación de conocimientos lleva más o menos directamente a su utilización— se concentraron en expandir la oferta de conocimientos y capacidades, con lo que se alcanzaron logros desiguales pero apreciables y que deben seguir siendo respaldados. La escasa aplicación de esa oferta limitó su expansión, y se constituyó en estímulo mayor para la segunda etapa, de las políticas de ciencia y tecnología, orientadas en particular a fomentar la demanda de conocimientos aplicados por parte del sector productivo, lo que también debe

seguir siendo impulsado. La tercera etapa puede ser denominada de las políticas de ciencia, tecnología e innovación (CTI); se basa en una comprensión más rica de los diversos actores y vínculos que hacen falta para constituir reales «sistemas de innovación», a partir del análisis de experiencias como las escandinavas y las del este asiático. En los países periféricos la principal limitante ha sido la ya destacada demanda débil de conocimiento avanzado que genera la dinámica económica. Esa comprobación, junto a la creciente insatisfacción por la desproporción entre el avance del conocimiento y la persistencia de condiciones de vida inaceptables que mucha gente padece, han impulsado lo que se esboza como una nueva tanda de políticas en CTI, que no debe ser vista como contrapuesta con sino como complementaria de las tres evocadas antes.

Nos referimos a políticas de CTI directamente involucradas con el enfrentamiento a la exclusión social a través de agendas específicas que incluyen a todas las áreas del conocimiento. En cierto sentido, se trata de considerar a las políticas en CTI como políticas sociales, y de pensar a estas últimas también como políticas de fomento a la innovación. La idea orientadora es que así se puede, a la vez, poner al descubierto una gran demanda social de conocimiento nuevo, impulsar por consiguiente la investigación, contribuir mediante la innovación a resolver problemas urgentes de la sociedad y expandir de esa manera tanto las capacidades creativas de alto nivel como su respaldo en la comunidad. Notemos que esta labor exige un sistemático trabajo conjunto de quienes tienen y conocen ciertos problemas con quienes pueden aportar investigación sistemática como parte de la búsqueda conjunta e interactiva de soluciones. Así, esta tanda de políticas de CTI tiene una vinculación potencial mucho mayor que las anteriores con la extensión universitaria.

Avanzar en la dirección indicada exige revisar los criterios para evaluar la investigación, impulsando modalidades diversificadas y más cualitativas que cuantitativas. La evaluación debe incentivar el abordaje de problemas relevantes de difícil solución, esa investigación de riesgo que puede no traducirse rápidamente en resultados. La evaluación debe también impulsar a ocuparse directamente de la exclusión social y el desarrollo integral, lo que implica investigación cuyo éxito no se mide sólo o necesariamente por publicaciones. Evitemos malos entendidos: someter a la crítica abierta lo que se propone como resultados de investigación está en la raíz de lo que se llama ciencia; publicar en revistas arbitradas es un indicador relevante de la investigación, pero no es sinónimo en todo momento de estar investigando. El científico debe estar dispuesto a enfrentar prolongados rechazos de árbitros y afines, como lo ilustra la experiencia del último Premio Nobel de Química. En cualquier caso, corresponde subrayar que, para servir realmente a la solución de problemas sociales y al avance de la cultura, la investigación no puede sino ser de alto nivel.

Siendo las universidades públicas las principales generadoras de conocimiento en América Latina, las agendas prioritarias, las orientaciones generales y las formas de evaluación que enmarcan sus actividades de investigación tienen, por acción u omisión, gran incidencia en la creación y utilización del conocimiento en la región. Pueden ser fuertes promotoras de la incipiente nueva tanda de políticas de ciencia, tecnología e innovación directamente vinculadas con la inclusión social, con lo que afirmarán su papel como Universidades para el Desarrollo. También por aquí pasa la Segunda Reforma.

En la Udelar esa perspectiva ha llevado a ampliar tanto las orientaciones de la investigación como las formas de respaldarla. A los programas ya existentes, que se han fortalecido a partir de recursos incrementados y de criterios renovados, se han agregado otros. Estos incluyen los programas de investigación e innovación orientadas a la inclusión social, de investigación orientada a la contribución pública de problemas de interés general, de fomento a la calidad de la investigación en todos los servicios universitarios, de apoyo a la investigación estudiantil, de respaldo a la conformación de grupos y centros de investigación en el interior del país. Tratando de tener mejor en cuenta las dinámicas cada vez más colectivas de la creación de

conocimientos, se ensaya un programa de apoyo a los grupos de investigación. Se están revisando los criterios de evaluación, en el sentido indicado más arriba. En paralelo a la relevancia asignada a la enseñanza por problemas, se intenta encarar la cuestión de las prioridades apuntando a la creación de capacidades en todas las áreas de modo de disponer en todas ellas de energías creativas que se puedan canalizar en conjunto hacia la solución de problemas prioritarios. Con relación a ello, de distintas formas se procura respaldar el trabajo interdisciplinario, cosa imprescindible cuando se quiere impulsar el uso socialmente valioso del conocimiento, ya que en general los problemas de la realidad no vienen clasificados por disciplinas.

Por aquí llegamos a un problema que la Reforma Universitaria Latinoamericana apenas si abordó: la estructura académica, dominada en buena medida por la «confederación de facultades» escasamente conectadas entre sí. En la Udelar se trata de llevar a niveles más altos la experiencia, iniciada hace ya bastante tiempo, de conformación de grandes «áreas», que en este momento son tres: Social y Artística, Salud, Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza; apuntan tanto a fortalecer equilibradamente a todas las facultades, consolidadas o en construcción, como a multiplicar su cooperación. Se vinculan en particular a la renovación de la enseñanza, por ejemplo a través de los Ciclos Iniciales Optativos a cada una de esas áreas, que constituyen una manera alternativa de ingresar a la Universidad, accediendo a una formación de amplio espectro y optando a continuación por una carrera específica. Se ensaya también la construcción de un Espacio Interdisciplinario de la Universidad, lugar de encuentro de experiencias distintas, como carreras compartidas, redes temáticas y otras; en ese marco están surgiendo algunos prometedores centros interdisciplinarios. Se promueve asimismo lo que a mediano plazo puede llegar a constituir la mayor transformación institucional en la historia reciente de la institución, la construcción de Centros Universitarios Regionales en el Interior del país, para lo cual las distintas Facultades suman sus contribuciones sin separarse entre sí a la vez que se constituyen departamentos académicos que respaldarán tanto la enseñanza de las diversas carreras como la investigación y la extensión directamente ligadas al desarrollo regional.

En suma, la integración de las tres funciones universitarias es una clave mayor para avanzar en la renovación de la enseñanza, orientada a formar para seguir aprendiendo siempre, así como en otras modalidades de la democratización del conocimiento, lo cual caracteriza el ideal de Universidad para el Desarrollo.

Autonomía conectada y cogobierno democrático para servir a la sociedad y forjar ciudadanía

La enseñanza activa recibió su formulación clásica hace dos mil quinientos años, en el mismo contexto sociocultural en el que nació la democracia, cuya noción básica es que todos podemos aprender a ser protagonistas de las decisiones que a todos nos competen.

Esa noción lleva a impulsar formas de participación, particularmente en la conducción de las universidades públicas. Sus formas pueden ser variadas; en todo caso, necesitan una permanente actualización a contextos sociales y culturales rápidamente cambiantes. La larga y sinuosa historia de la democracia está signada por la invención colectiva de nuevas modalidades participativas en diferentes ámbitos. Confiemos en que ese rasgo siga vigente en el futuro, también en la universidad.

La autonomía de una comunidad es siempre una arena de enfrentamientos entre concepciones e intereses contrapuestos, entre generosidades y egoísmos. La universidad clásica europea nació reivindicando una autonomía que a veces protegió espacios de libertad intelectual pero que más frecuentemente encubrió la autarquía de la casta académica y su pretensión de ser servidora privilegiada de los poderes fácticos. La universidad alemana modelada en el siglo XIX, justamente famosa por encarnar con notable éxito académico el programa humboldtiano de vinculación entre enseñanza e investigación, ofreció no poco apoyo al régimen imperial y, más tarde, al nazismo.

La Reforma desencadenada en Córdoba durante junio de 1918 fue, ante todo, una insurrección contra la autarquía practicada por un cuerpo docente entronizado como casta. La reivindicación del cogobierno, caracterizado por la participación directa del estudiantado en la conducción universitaria, aparece como un programa de transformación democratizadora de la universidad para que esta, desde la autonomía conectada con actores que están más allá de los claustros y sin sumisión a los poderes fácticos, contribuya a la transformación democratizadora de la sociedad. Esta es la médula del ideal forjado por el Movimiento Latinoamericano de la Reforma Universitaria.

En la Universidad de la República nos lo recuerdan dos juicios contrapuestos de uno de los grandes intelectuales de ese Movimiento. En 1928, cuando la Reforma pugnaba por nacer en nuestra casa de estudios, Carlos Quijano afirmó que ella «es una Universidad de casta». En 1968, cuando el cogobierno autónómico había llevado a la Udelar a una estrecha conexión con actores populares para la defensa de las libertades, y por eso era blanco predilecto del autoritarismo en ascenso, Quijano afirmó que «la Universidad es el país».

Nuestros países han recuperado trabajosamente la vigencia de las libertades y la forma democrático-republicana de gobierno. Defender esta última es uno de los fines que asigna a la Udelar su Ley Orgánica. Una historia dolorosa debe dejarnos enseñanzas que incluyen la de que la democracia y la libertad no están seguras si no se trabaja permanentemente por afianzarlas y profundizarlas.

La mejor tradición republicana —tanto en la práctica como en las ideas de la política— conecta la vitalidad de la democracia con el ejercicio activo de la ciudadanía. Ello requiere que muchas personas tengan la disposición a involucrarse en los análisis, las deliberaciones y las decisiones acerca de los problemas colectivos. La democracia es tanto más sólida cuanto más se apoyan las decisiones mayoritarias en procesos de comunicación y deliberación. El peso creciente del conocimiento y su complejidad tienden a dificultar la participación amplia, en beneficio de los poderes fácticos y de los especialistas que los sirven, y se sirven a sí mismos. Es pues cada vez más necesario disponer de espacios de formación para participar efectivamente en la elaboración colectiva de decisiones acerca de «la cosa pública», especialmente en las cuestiones que tienen que ver con el conocimiento.

En esta perspectiva, el cogobierno democrático y autónómico aparece como una relevante escuela potencial de ciudadanía en una época en la cual la democracia tiene cada vez más que ver con la democratización del conocimiento. Esa potencialidad deviene realidad en la medida en que, en las antípodas del conservatismo autárquico, la autonomía conectada y el cogobierno participativo son fuente de transformación de la universidad al servicio de la sociedad.

Epílogo: la AUGM, ayer, hoy y mañana

La universidad es una organización que, ante el poder en auge del conocimiento, afronta tareas y desafíos de creciente complejidad. Puede afrontarlos a la altura de sus fines porque es, también y sobre todo, una comunidad espiritual. Esa comunidad vive en la medida en que comparte una ética de servicio a la sociedad.

Ayer, la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo surgió para cooperar académicamente al más alto nivel, cultivando en conjunto el ideal compartido por las universidades públicas latinoamericanas.

Hoy, es una comunidad en expansión, que defiende a la enseñanza pública, suma esfuerzos en tareas de enseñanza, investigación y extensión, y promueve activamente la dimensión universitaria de la integración regional.

Mañana, será seguramente reconocida como un actor fundamental de la democratización del conocimiento al servicio del desarrollo integral.

Introducción*

Con el objetivo de reflexionar sobre el rol que juegan las universidades públicas junto a distintos actores del Estado y la sociedad civil ante las problemáticas de la sociedad, se realizó la segunda edición del Programa «Seminario Internacional Universidad-sociedad-Estado» de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). En esta oportunidad el tema central fue «Reforma Universitaria: Universidades Latinoamericanas y Desarrollo».

Se desarrolló los días 16 y 17 de noviembre de 2011 en Montevideo, Uruguay, organizado por la Universidad de la República. Los tres ejes temáticos principales del Seminario fueron *La universalización de la educación superior y la renovación de la enseñanza*, *Contribución de las universidades al desarrollo integral de la región* y *Cogobierno como modelo de gestión y gobierno universitario*. Al término del evento tuvo lugar la LX Reunión del Consejo de Rectores de la AUGM, en el marco de la celebración de los 20 años de existencia de esta asociación.

Los diversos talleres y mesas temáticas contaron con la participación de expositores de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, México, Paraguay y Uruguay. Se presentaron trabajos académicos seleccionados tras una convocatoria previa. Además, se convocó a representantes de las universidades miembro de la AUGM, instituciones estatales de la región y organizaciones sociales, quienes expresaron su visión acerca de los temas planteados.

Disponible en: <http://www.universidad.edu.uy/semaugm_reforma>

Asociación de Universidades Grupo Montevideo

La Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) es una red de universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay que comparten sus vocaciones, su carácter público, sus similitudes en las estructuras académicas y la equivalencia de los niveles de sus servicios; características que las sitúan en condiciones de desarrollar actividades de cooperación con perspectivas ciertas de viabilidad.

Nace en agosto de 1991 para dar respuesta a los desafíos por los que atravesaba la vida universitaria en el mundo. Se consolidó en el devenir de los años en el intercambio solidario de personal académico de máxima calificación, recursos materiales, instalaciones, equipamientos, laboratorios, bibliotecas, construyendo un espacio académico común ampliado, donde los obstáculos son superados y se multiplican las posibilidades de acción.

Disponible en: <<http://grupomontevideo.org/>>

Universidad de la República

La Universidad de la República (Udelar) es la principal institución de educación superior y de investigación del Uruguay. En colaboración con una amplia gama de actores institucionales y sociales, realiza también múltiples actividades orientadas al uso socialmente valioso del conocimiento y a la difusión de la cultura. Es una institución pública, autónoma y cogobernada por sus docentes, estudiantes y egresados.

Fue creada en 1849 en la ciudad de Montevideo y actualmente cuenta con sedes en otras siete ciudades, además de estaciones experimentales y unidades de extensión distribuidas en el territorio nacional. La Udelar brinda formación gratuita a más de 80.000 estudiantes en las áreas Ciencias de la naturaleza y tecnológicas, Ciencias de la Salud, Artística y Social. La oferta académica alcanza a más de 300 carreras técnicas, de grado y de posgrado

Disponible en: <<http://www.universidad.edu.uy/>>

* Esta publicación contiene los trabajos académicos presentados en los Talleres temáticos en forma oral. Además, durante el Seminario se expusieron decenas de trabajos en la modalidad Póster; los resúmenes correspondientes pueden consultarse en la página web del evento: <www.universidad.edu.uy/semaugm_reforma>.

Comité Orientador

Presidente de la AUGM
Prof. Dr. Targino de Araújo Filho
Rector de la Universidade Federal de São Carlos

Vicepresidente de la AUGM
Ing. Agr. Pedro González
Rector de la Universidad Nacional de Asunción

Rector de la UNR
Prof. Darío Maiorana

Secretariado Ejecutivo de la AUGM

Prof. Dr. Álvaro Maglia

Comité Organizador

Delegada Asesora Udelar
Ana Castro
Dirección General de Relaciones y Cooperación

Asociación de Docentes de la Universidad de la República
Héctor González

Dirección General de Relaciones y Cooperación Udelar
Susana Mantegani

Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay
Carolina Cabrera

Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio Udelar
Diego Barrios

Secretaría Ejecutiva de la AUGM
Fernando Sosa

Rectorado Udelar
Adrián Márquez
Asistente Académico

Consejo Académico

Prof. Javier Alonso. Udelar
Prof. Santiago Dogliotti. Udelar
Prof. Jorge Landinelli. Udelar
Prof. Marila Lázaro. Udelar
Prof. Ismael Piedra Cueva. Udelar
Prorector de Investigación Udelar Gregory Randall
Prorector de Extensión Udelar Humberto Tommasino

Comité Académico de Desarrollo Regional de la AUGM

Lic. Hugo Arrillaga

Coordinador Grupo Operativo

Alicia Terzaghi
Mercedes Navarrete
Carolina Pintos

Programa

Miércoles 16 de noviembre

Lugar: Paraninfo de la Universidad, 18 de Julio 1824

- 08:00 - 09:00 h

Acreditaciones

- 09:15 - 9:45 h

Apertura y Bienvenida

- Rodrigo Arocena, Rector de la Universidad de la República.
- María Simón, Subsecretaria del Ministerio de Educación y Cultura.
- Targino de Araújo Filho, Presidente de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo.

La universalización de la educación superior y la renovación de la enseñanza

- 9:45 - 11.00 h

Mesa expositores:

- Carolina Scotto, Rectora de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)
- Carlos Garay, Director General de Educación Superior, MEC (Paraguay)
- Paul Floor, Secretario de Relaciones Internacionales de la Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH - Chile)
- Rodrigo Arocena, Rector de la Universidad de la República (Uruguay)

Moderador: Álvaro Maglia, Secretario Ejecutivo de AUGM

- 11:00 - 11:15 h

Coffee break

- 11:15 - 13:15 h

Taller

- Elia Bautista (México), *Programa de apoyo a estudiantes indígenas en Educación Superior. La experiencia de Oaxaca, México.*
- Elenita Camargo (Brasil), *Democratizando o acceso à Educação Superior – O caso da UFSCAR – Campus Sorocaba.*
- Karina Curione (Uruguay), *¿Multiplicar el acceso o hacer efectiva la permanencia?.*
- Adela Monge (Argentina), *La formulación de un programa de inclusión, calidad y pertenencia de la oferta educativa.*

Moderadora: Marila Lázaro

- 13:15 - 14:30 h

Receso

Cogobierno como modelo de gestión y gobierno universitario

- 14:45 - 15:45 h

Mesa expositores:

- Alberto Dibbern, Secretario de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina (Argentina).
- Carolina Cabrera, Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes.
- Teresa Rescala, Rectora de la Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia).

Moderador: Jorge Landinelli, Consejo Académico II Seminario USE

- 15:45 - 16:00 h

Coffee break

- 16:00 - 18:00 h

Taller

- Karina Ferraro (Brasil), *Movimento estudantil, gestão democrática e autonomia na universidade.*
- Mercedes Leal (Argentina), *Reconfiguraciones en el ejercicio del cogobierno y la autonomía en la universidad argentina en el siglo XXI.*
- Adolfo Stubrin (Argentina), *El proceso de construcción del Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019 de la Universidad Nacional del Litoral.*
- Rodrigo Arocena (Uruguay), *El cogobierno en la experiencia uruguaya.*

Moderador: Santiago Dogliotti



- 18:15 h

Panel Integración regional y educación superior

Expositores:

- Albor Cantard, Presidente del CIN (Argentina).
- Targino de Araújo Filho, Rector de la Universidade Federal de São Carlos, Presidente de AUGM (Brasil).
- Víctor Ríos, Ministro de Educación (Paraguay).

Moderador: Alvaro Maglia

Jueves 17 de noviembre

Lugar: Paraninfo de la Universidad, 18 de Julio 1824

Contribución de las universidades al desarrollo integral de la región

- 09:30 - 10:30 h

Mesa Expositores:

- Darío Maiorana, Rector de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).
- Carlos Alexandre Netto, Rector de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Brasil).
- Milton Castellanos, Director del Instituto Cuesta Duarte del PIT-CNT* (Uruguay).

Moderador: Hugo Arrillaga, Coordinador del Comité Académico de Desarrollo Regional de AUGM.

- 10:30 - 11:00 h

Coffee break

- 11:00 - 13.00 h

Taller

- Héctor Corrales Compagnucci (Paraguay), *De la tercera misión al desarrollo sostenible.*
- Romina Nardi (Argentina), *La acción internacional de la universidad como promotora del desarrollo.*
- Marcelo Princeswal (Brasil), *As Universidades Populares na América Latina e suas relações com as universidades públicas.*
- Gregory Randall (Uruguay), *Contribución de la investigación universitaria al desarrollo integral: experiencias y desafíos en la Universidad de la República.*

Moderador: Ismael Piedra-Cueva

- 13:00 - 15.30 h

Receso

- 15:30 - 17:00 h

Comentarios finales de mesas y talleres

- Álvaro Maglia
- Marila Lázaro
- Jorge Landinelli
- Hugo Arrillaga
- Ismael Piedracueva

- 17:00 - 17:45 h

Mesa de Cierre

Expositores:

- Ricardo Ehrlich, Ministro de Educación y Cultura (Uruguay)
- Rodrigo Arocena, Rector de la Universidad de la República (Uruguay)

Moderador: Pedro González, Rector de la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay), Vicepresidente de la AUGM.

Lugar: Teatro de la Facultad de Artes, 18 de Julio 1772

- 18:00 h

Entrega de certificados

Actividad cultural

Brindis

* Plenario Intersindical de Trabajadores y Convención Nacional Trabajadores.

Apertura

En la apertura a este Seminario, el rector de la Universidad de la República, Rodrigo Arocena, recordó las circunstancias en las que fue creada la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), señaló que «la región recién estaba afirmando la democracia y, al mismo tiempo, viviendo etapas económicas y políticas extremadamente complicadas». Añadió que tras veinte años de existencia de la Asociación, en América del Sur ha vuelto a instalarse el futuro como gran tema de discusión, y que ahora nuestra región «no le tiene que fallar a esta reaparición del futuro». Saludó la vocación pionera de quienes impulsaron la creación de la AUGM, «en contra de las tendencias predominantes, para juntar esfuerzos desde la mejor tradición de la universidad pública latinoamericana».

Arocena indicó que las universidades tienen que evitar «el culto del pasado, que no les deje ver los desafíos del hoy y las posibilidades del mañana». En ese sentido, se refirió a los desafíos que las universidades de la AUGM deberán enfrentar en las próximas décadas, en el marco del desarrollo de nuestra región: «¿Vamos a volver como en anteriores expansiones mundiales a una situación periférica, subordinada, con desigualdad interna y dependencia externa, o vamos a construir un lugar en el mundo a la altura de las esperanzas de quienes forjaron nuestros países hace 200 años?». El rector añadió que «para construir algo digno del pasado de la AUGM y hacer nuestro aporte a una democratización del conocimiento orientado a un nuevo desarrollo, las universidades públicas latinoamericanas, y en particular las de la región, tenemos el desafío de repensar nuestra propia reforma».



Apertura del Seminario en el Paraninfo

Por su parte la subsecretaria de Educación y Cultura, María Simon, afirmó que el conocimiento es clave para el desarrollo y que nuestros países viven una instancia en la que se debe «invertir en conocimiento de punta y en conocimiento distribuido en toda la sociedad». Señaló

que en Latinoamérica la «educación superior sigue siendo un bien público social y se defiende el principio de la educación unida a la investigación y a la extensión». Sobre los *rankings* de universidades, «tan de moda», indicó que «sería tonto oponerse, pero sabemos que no reflejan la riqueza de lo que somos, y menos aún de lo que queremos ser, porque está más adelante de nuestra voluntad».

La subsecretaria explicó que la AUGM no es ajena al avance que ha tenido el Mercosur Educativo, y que la integración regional «ha avanzado más en la cooperación académica que en aspectos comerciales». En este sentido, señaló que los jóvenes que ahora se están educando tendrán en el futuro «otra mentalidad Mercosur; esto nos enriquece como región para nuestros jóvenes que ganan un ámbito más amplio para ejercer sus profesiones, su especialización y sus posgrados», y convocó a «estimular en todo el Mercosur la demanda de conocimiento».



Palabras del presidente de la AUGM, Targino de Araújo Filho

Targino de Araújo Filho, rector de la Universidade Federal de São Carlos (SP-Brasil) y presidente de la AUGM, afirmó que «la educación es un deber del Estado y un derecho de todos los ciudadanos», además de una conquista a la que no se debe renunciar, cualquiera sean las circunstancias políticas que se presenten en la región. En este sentido agregó que «no podemos dejar de ser protagonistas intransigentes en la defensa de la universidad pública y gratuita, para no quedar a rebote de políticas internacionales que llevan a la mercantilización de la educación». Indicó que «las inversiones hechas por las universidades en interacción con las sociedades traen impactos muy importantes para nuestras naciones». Destacó que la Asociación muestra actualmente su madurez y es capaz de contribuir a que nuestra región no solamente actúe como un bloque en lo científico-académico, sino también en los aspectos políticos, socioeconómicos y culturales. También subrayó que no tiene dudas acerca de que «universalizando el acceso a la educación pública de calidad y garantizando su gratuidad en instituciones verdaderamente plurales e inclusivas, pautadas en procesos democráticos y participativos de gestión, y comprometidas con el desarrollo de nuestra región, seremos capaces de encontrar los caminos para dar nuestra mejor y esencial contribución al desarrollo latinoamericano y de cada uno de nuestros países».

Parte 1

La universalización de la educación superior y la renovación de la enseñanza

La universalización de la educación superior y la renovación de la enseñanza

En su exposición la rectora de la Universidad Nacional de Córdoba, Carolina Scotto, explicó que la educación superior debía realizar el esfuerzo innovador de adecuar la estructura curricular y la oferta educativa para —entre otras razones—, «hacer frente a la demanda de educación superior en el actual contexto de la sociedad del conocimiento, donde la incorporación de conocimientos a la producción de bienes y servicios ha tomado un ritmo inusitado, comparativamente a los tiempos en que se podía producir ese ensamblaje virtuoso entre la educación que se ofrece y la educación que se necesita».

Señaló que el alcance universal del derecho a la educación superior implica cambios en varias dimensiones. En primer lugar, debe pensarse en condiciones de carácter material, económico o territorial, que determinen la disponibilidad de la educación superior en el territorio cercano al sujeto que demanda educación, «expandirla en un sentido horizontal, sacarla o hacerla expandir fuera de las grandes urbes», indicó.

«La educación es un bien individual y social, un derecho humano universal, un medio para el desarrollo social equitativo de las comunidades, y es también un fin en sí mismo por el poder transformador de las personas que pasan por los procesos educativos», afirmó, agregando que además de brindar contenidos teóricos, competencias y habilidades prácticas, la educación posibilita «el ingreso a un universo de valores, a un conjunto de otras herramientas sociales y culturales esenciales para el fortalecimiento de una ciudadanía activa, a su vez esencial para un desarrollo económico con equidad y calidad de vida para un pueblo».

La rectora señaló que en Latinoamérica esto se ha reflejado en una mayor diversificación de instituciones de educación superior, tanto terciaria como universitaria, y en una creciente presión por la creación de nuevos centros universitarios y nuevas sedes de carreras específicas. Destacó que «construir un proyecto institucional viable sobre la base de una demanda bien diagnosticada es también un desafío. En Argentina estamos trabajando en esto, incluso intentando alguna modalidad institucional que dé respuesta a una demanda sin que esto signifique abrir tantas universidades como pueblos deseen legítimamente tener una».

Otra de las vías para alcanzar la universalización de la educación superior, según Scotto, es «la expansión vertical del sistema; la cobertura a nivel superior es mayor cuando las universidades examinan su propia oferta educativa, diversifican su oferta de pregrado si la tienen, de grado, de posgrado, cuando la adecuan a las demandas específicas». Agregó que «a veces es más fácil crear una carrera nueva que modificar las estructuras curriculares y las modalidades pedagógicas de viejas carreras tradicionales, y muchas veces el problema está ahí. Debemos pensar en carreras de interés estratégico para el país cuando esto está suficientemente identificado, en la promoción de nuevas modalidades de enseñanza que aseguren una cobertura mayor en situaciones especiales, fundamentalmente en carreras con gran masividad, combinando la enseñanza presencial con la virtual».

La rectora añadió que aunque la gratuidad y la falta de cupo son políticas de máxima accesibilidad, con esto no alcanza, porque cuando se estudia el perfil de las generaciones de ingreso se concluye que gran parte de esa población necesita ser apoyada «con políticas activas que aseguren su efectiva inclusión». En este sentido hizo referencia a los esfuerzos de articulación entre el sistema universitario y el de enseñanza media, y también a las estrategias de carácter

pedagógico o de asistencia que apuntalen el trayecto del estudiante hasta su egreso, incluso en sus estudios de posgrado.

El secretario de Relaciones Internacionales de la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech), Paul Floor, manifestó su satisfacción por compartir aspectos de la lucha de los estudiantes en Chile con representantes de las universidades de la AUGM. Expresó que estas son referentes para la Confech, en su movilización por un «proyecto de lo público». «En Chile, el Estado por su parte ha perdido completamente la responsabilidad con la educación y la universidad en cierto sentido ha perdido su vocación hacia la sociedad», declaró. Afirmó que el primer paso para lograr la universalización de la educación superior en Chile es la construcción de una nueva universidad, rescatada de la mercantilización y de la desregulación, causantes de «una profunda crisis».

«Los estudiantes tenemos hoy un movimiento político que busca realizar las transformaciones necesarias para tener una universidad pública digna para el desarrollo económico, social y cultural de nuestros países», expresó. En este sentido, Floor se refirió a la Constitución aprobada en Chile en 1980, que redujo considerablemente el rol garante y regulador del Estado chileno, y a la ley que desde 1981 obliga a las universidades públicas y estatales a autofinanciarse; prohíbe además que estudiantes y funcionarios participen de los cuerpos colegiados y de la elección de autoridades universitarias.



Carlos Garay, Carolina Scotto, Rodrigo Arocena, Paul Floor, Álvaro Maglia

Para Floor, la ley expresa las políticas de libre mercado recomendadas por el Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio. «Nos encontramos en el laboratorio del libre mercado y de la educación privada más avanzado del mundo, seguramente a ustedes les dijeron que el modelo chileno era un modelo a seguir, que había funcionado». Agregó que «son universidades que con suerte investigan, universidades de pizarra que no han garantizado ninguna calidad, que cobran aranceles desproporcionados, que son profundamente antidemocráticas porque no solamente no admiten la participación en los cuerpos colegiados sino que también prohíben la organización estudiantil». En el panorama actual, una carrera puede costar hasta U\$S 30.000, e incluso el doble en el caso de acudir a una financiación bancaria, explicó.

«Si bien nos encontramos en un contexto difícil, tenemos mucha alegría porque sabemos que estamos acompañados de estudiantes y trabajadores luchando por una reforma en la educación», señaló. «Nosotros pedimos una educación pública gratuita, garantizada por el Estado y de calidad, pero la calidad no puede estar centrada en un concepto meramente mercantilista o empresarial, de obtener más resultados con menos recursos, debe estar centrada en el proceso de los problemas que tienen nuestros países y el desarrollo que necesitamos. Queremos universidades que realicen posgrados, investigación, extensión, pero por sobre todo que también piensen en la sociedad y tengan heterogeneidad social en la matrícula», afirmó.

El representante de la Confech destacó que «la autonomía universitaria sin democratización es perversa», y añadió que «en Chile hablar de cogobierno es un crimen, cuando la comunidad universitaria, que sabe lo que es la universidad, que la vive día a día, sabe más que nadie cómo ocupar los recursos, en qué se deben enfocar y cómo se deben desarrollar los programas de la universidad, con una discusión democrática». En este sentido, valoró la experiencia de las universidades centenarias que integran la AUGM, y el camino que la propia Asociación ha recorrido en los últimos veinte años.

Destacó además que en Chile se prohíben las manifestaciones estudiantiles, al tiempo que denunció la dura represión policial a estudiantes muy jóvenes: «se violan constantemente sus derechos humanos, por querer y pedir educación digna y de calidad para ellos y para las generaciones que vienen». Para finalizar, agradeció el compromiso que las universidades de la AUGM han tenido con el proyecto que defiende la Confech, y agregó: «venimos a saludar estas universidades, a decirles que el día de mañana estemos construyendo juntos 20 años más del Grupo Montevideo, en que quizás nuestros países podamos elaborar una carta de navegación, por qué no en la Unasur, por qué no en organismos internacionales, donde los gobiernos planteen que la educación pública sea un derecho garantizado por el Estado, y sea el principal motor de desarrollo de nuestros países».

Por su parte el rector de la Universidad de la República, Rodrigo Arocena, afirmó que al hablar de «universidades latinoamericanas» no se hace referencia a una definición geográfica, sino a «una vocación inusual en el mundo universitario, de que sean las nuestras instituciones con compromiso social, que formen gente que no se olvide de ese compromiso al salir de nuestras aulas». Señaló que la expansión de las capacidades y las libertades de la gente —la principal herramienta del desarrollo—, tiene hoy cada vez más que ver con el conocimiento. En este sentido, indicó que «hay una tendencia inherente a la expansión del conocimiento a generar más desigualdad, los que más aprenden más pueden seguir aprendiendo, los que más conocimiento tienen, más lo aprovechan». Alentó a realizar «la difícilísima tarea de democratizar el conocimiento», combinando enseñanza, investigación y extensión.

El rector destacó que «la universalización de la enseñanza superior es absolutamente inviable sin una inmensa renovación de las modalidades de la enseñanza», para «enseñarle a mucha gente a lo largo de toda la vida a nivel avanzado». Se refirió a la presencia de la rectora Carolina Scotto y a la del representante de la Confech, resaltando las semejanzas entre la lucha de los estudiantes chilenos y la del movimiento estudiantil de Córdoba en 1918. Para finalizar,

señaló que la AUGM puede ser un instrumento fundamental «para esta gran cruzada de universalizar la enseñanza superior, si suma esfuerzos y experiencias».

El director de Educación Superior del Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, Carlos Garay, hizo referencia al aporte que los gobiernos latinoamericanos y los diferentes Ministerios de Educación están realizando en favor de la universalización de la Educación Superior. Señaló que en setiembre de 2011, los participantes del V Foro Iberoamericano de Responsables de Educación Superior, Ciencia e Innovación se comprometieron a «contribuir al desarrollo de la Educación Superior como un bien público social, reduciendo las desigualdades en acceso, permanencia y calidad». «Una de las realidades de la región es la explosión de la matrícula. Si hacemos un recuento histórico, de 75 instituciones en el año 1950 hemos pasado a aproximadamente 8700 instituciones de educación superior en 2006, con 14 millones de estudiantes dentro del sistema en la región. Este es un desafío importante para cada uno de los Estados», manifestó. Para dar respuesta a este incremento indicó que «es necesario concertar y construir una visión compartida de la Educación Superior, que busque un consenso social, alianzas sociales y políticas más sólidas, sin descuidar la garantía del financiamiento por parte de los Estados».

Garay también mencionó el compromiso asumido por los países de la región al aprobar el proyecto «Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios» en la XX Conferencia de Ministros de Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos y posteriormente en la XX Cumbre Iberoamericana. También se refirió a las líneas de acción planteadas en el Plan Estratégico 2011-2015 del Mercosur Educativo, que alientan las transformaciones necesarias para proponer a los jóvenes y la sociedad una educación superior de calidad.

Acceso a estudiantes indígenas a la educación superior. La experiencia de Oaxaca, México

Elia Bautista

Institute of International Education/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
eliabautista@hotmail.com

Palabras clave: acción afirmativa; sectores marginados; democratización de la educación superior.

El reto

Como sucede en prácticamente todo el mundo, las instituciones de educación superior en América Latina históricamente han beneficiado sólo a una pequeña minoría. Es necesario que, en el siglo XXI, nuestros gobiernos y nuestras universidades implementen acciones incluyentes que reduzcan las brechas que en siglos anteriores han separado a los grupos sociales que compartimos este continente. Esta es una urgencia derivada no sólo del deber de la universidad de contribuir al desarrollo integral de personas y sociedades, sino también para responder a los actuales retos poblacionales, educacionales, laborales y de aumento de la delincuencia. No es una urgencia menor: la educación es un pilar para la consolidación de la democracia; el acceso a la educación superior de todos los sectores sociales provee las bases para la participación de estos en la vida cívica y el disfrute de una vida personal más plena. Una sociedad realmente democrática y realmente moderna promueve y apoya iniciativas tendientes a incluir a todos los grupos sociales en la educación superior.

Las interrogantes

Parece que no hay desacuerdo mayor sobre estas premisas, pero cabe preguntarse si para las universidades latinoamericanas la inclusión de poblaciones no tradicionales en educación terciaria es una preocupación. ¿Están nuestras universidades creando iniciativas o programas que favorezcan el acceso, la retención y el egreso de grupos sociales tradicionalmente marginados de la educación superior? Si sí, ¿cuáles son esas iniciativas? ¿Qué tipo de servicios se están brindando para que sectores marginados participen en educación superior? ¿A quiénes se considera sectores marginados? ¿Se está formando conciencia en las universidades sobre la democratización de la educación superior? Este documento trata de responder a esas interrogantes explorando uno de los esquemas que han surgido en México para aumentar la participación de indígenas en educación superior: la creación de Unidades de Atención a Estudiantes Indígenas en universidades convencionales. Se examina la experiencia de la Unidad de Atención Académica a Estudiantes Indígenas (UAAEI) de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (de ahora en adelante UABJO) para describir el tipo de servicios que se están introduciendo con la finalidad de apoyar no sólo el ingreso, sino la permanencia y el egreso de estudiantes indígenas de un programa de licenciatura.

Sectores sociales marginados

En México, al igual que en la mayoría de países de América Latina, el término *sector marginado* es sinónimo de grupos indígenas. A pesar de los enormes avances que México hizo en la universalización de la educación básica durante la segunda mitad del siglo XX, la calidad de la educación que se da en comunidades indígenas es la más baja del país, ya que los profesores

que atienden a estas poblaciones tienen una preparación muy pobre; en muchos casos se trata de miembros de las mismas comunidades que reciben una pequeña capacitación como enseñantes y que deben atender a todos los grados en un solo salón de clases. Diferentes investigadores (Salmerón, 2010; Schmelkes, 2008; Silas, 2010) han constatado que los estudiantes que recibieron educación básica en comunidades indígenas presentan un severo déficit que limita sus posibilidades de acceso al bachillerato y, sobre todo, a la universidad.

Si a esta situación se suma la pobreza extrema característica de las comunidades indígenas, no debe extrañar que sólo el 2% de indígenas mexicanos de 18 a 25 años tienen acceso a la educación superior, y sólo 1 de cada 5 se gradúa. Estas cifras contrastan con un 22% de la población mexicana no indígena que entra a la universidad, de la cual se gradúa 1 de cada 3 (Dassin, 2009). En el sur de México, región que concentra gran parte de los grupos indígenas del país, sólo 11% de la población indígena va al bachillerato, y 1 joven de esta área tiene cuatro veces menos posibilidades de ir a la universidad que un joven de la capital del país (Didou, 2005).

Ante estas realidades, han surgido diferentes iniciativas de apoyo, tanto monetario como académico, que buscan transformar esta situación y aumentar la representación de los grupos indígenas que ingresan a la educación superior. Se trata de apoyar a comunidades para quienes el ingreso es difícil, pero lo es más la permanencia y el egreso, no sólo por sus desventajas académicas, sino también por los obstáculos económicos a los que se enfrentan.

Una respuesta gubernamental

Una iniciativa gubernamental que vale la pena mencionar es la creación, en 2001, de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) al interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta Coordinación tiene como tarea principal el diseño y planeación de universidades que satisfagan la demanda de educación superior en regiones indígenas del país, tomando en cuenta no sólo la condición deficitaria de los estudiantes indígenas, sino los campos de estudio que pudieran incidir en el desarrollo de estas zonas, y sobre todo, el reconocimiento y aprovechamiento de los saberes de los pueblos originarios. Así surgieron universidades interculturales en estados con alta población indígena desde el año 2000.

Con la creación de las universidades interculturales, el gobierno mexicano respondía a uno de los planteamientos que los pueblos indígenas zapatistas manifestaron desde la década noventa al demandar que el Estado asegure a los indígenas «educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo». La oferta educativa de este tipo de universidades va en ese sentido, y por eso las licenciaturas más comúnmente ofrecidas son en lengua y cultura, desarrollo sustentable, turismo alternativo, administración municipal o comunicación intercultural.

Es innegable que las universidades interculturales representan una opción accesible para que los sectores tradicionalmente excluidos de la educación superior se formen profesionalmente y estén en condiciones de ayudar a satisfacer las necesidades presentes y futuras de sus regiones, pero también existen universidades convencionales que históricamente han atendido a un número elevado de estudiantes indígenas y/o social y económicamente desfavorecidos, pero que no habían impulsado ningún programa de acción afirmativa para asegurar que sus oportunidades de educación superior fueran genuinas.

Pathways, una respuesta no gubernamental

En 2001 la Fundación Ford lanzó una iniciativa de 50 millones de dólares para apoyar esfuerzos y programas de acción afirmativa en IES ubicadas fuera de los Estados Unidos, con el fin de que la población estudiantil comenzara a reflejar la demografía de sus países. El objetivo a nivel mundial era financiar el acceso de estudiantes históricamente marginados de la educación superior y apoyar su permanencia y su egreso. El nombre del programa es Pathways to Higher Education (en adelante *Pathways*), y su rango temporal de acción era de 10 años.

Durante estos 10 años Pathways ha apoyado a más de 125 instituciones de educación superior en todo el mundo para que modifiquen sus políticas de admisión, prácticas académicas, misiones, currícula y servicios estudiantiles de tal manera que más estudiantes de grupos marginados ingresen a la educación superior y se gradúen. Cada una de las instituciones que ha recibido el apoyo de Pathways debe mostrar los siguientes resultados:

1. Aumento del número de estudiantes desfavorecidos admitidos y graduados.
2. Prácticas y políticas de admisión más inclusivas.
3. Mejores apoyos académicos.
4. Cambios en el clima institucional para promover la inclusión.
5. Diversidad en el cuerpo docente, así como capacitación de los docentes en métodos académicos sensibles a la diversidad cultural.
6. Transformación curricular que incluya nuevos contenidos y nuevos métodos de enseñanza.
7. Aumento de la percepción de interculturalidad, así como deseos de desarrollar mecanismos que mejoren las oportunidades de estudiantes provenientes de grupos minoritarios.

Pathways en México-PAIIES

Con el objetivo de obtener esos resultados también en México, Pathways inició en 2001, coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, PAEIIES, cuyo principal objetivo es la creación de unidades de apoyo académico que proporcionen servicios orientados a fomentar el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes indígenas en cada IES participante. Desde 2002 hasta 2010, la ANUIES emitió cuatro convocatorias dirigidas de forma especial a los estados con mayor población indígena. Como resultado de esas convocatorias, 24 IES mexicanas han estado participando del programa PAIIES. Estas IES están repartidas en 14 estados: Sonora, Sinaloa, Nayarit, Jalisco, Michoacán, Guerrero, Estado de México, Hidalgo, Puebla, Distrito Federal, Veracruz, Oaxaca, Chiapas y Quintana Roo; es decir, en un poco menos de la mitad de los estados de México.

El establecimiento de la unidad de atención académica a estudiantes indígenas en la UABJO

La UABJO es una institución pública establecida en 1955, que es heredera directa del instituto de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca establecido en 1826. Ofrece educación media superior y superior, y, con una matrícula de 16.949 estudiantes en educación superior en el ciclo escolar 2009-2010, atiende aproximadamente al 60% de la población que estudia educación superior en Oaxaca, el estado con mayor diversidad étnica, lingüística y cultural de México.

A pesar de estas características, para la UABJO no era evidente la necesidad de crear un área de atención particular a un grupo social, pues históricamente había preparado profesionalmente a estudiantes indígenas que se habían asimilado aparentemente sin mayor problema. Los más conocidos de ellos son Benito Juárez y Porfirio Díaz, y ambos fueron muy influyentes presidentes de México. Por otro lado, se pensaba que no era positivo omitir el principio de universalidad en los servicios académicos y administrativos para beneficiar a un grupo determinado. Con todo, la UABJO presentó su solicitud a la ANUIES en la tercera convocatoria en 2006. Al crear la Unidad de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (UAAEI), se dota a esta universidad de un

espacio que acompaña a la población universitaria de origen indígena durante toda su trayectoria académica, promoviendo el aprovechamiento escolar, su compromiso efectivo con el desarrollo de su comunidad de origen, la preservación y manifestación de su identidad étnica y cultural, así como su integración en el complejo de relaciones multiculturales que la propia Unidad y los estudiantes indígenas habrán de contribuir a crear al interior de la universidad (ANUIES, 2010).

A partir de 2006, esta universidad ha ido reconociendo y revalorizando gradualmente la presencia indígena como un elemento central que le da una «definición» propia y la convierte en la mayor formadora de profesionistas indígenas en el estado con mayor población indígena de México. Este enfoque ha contribuido a favorecer la creación de diversos servicios para apoyar académicamente (y en menor medida financieramente) a los estudiantes indígenas para que permanezcan y egresen de la licenciatura, con el fin de que regresen a sus comunidades y ejerzan un impacto positivo en su desarrollo.

Servicios para estudiantes indígenas

La UAAEI es una institución única en Oaxaca, ya que ninguna otra universidad de este estado ofrece apoyos específicamente orientados a que estudiantes indígenas ingresen, permanezcan y egresen de una licenciatura. Hay que señalar que, además de aumentar el número de estudiantes desfavorecidos en la matrícula, el aumento de su promedio escolar durante la licenciatura es una tarea central de la unidad. Esto se ha logrado a través de tutorías, un cercano acompañamiento académico, cursos preventivos, remediales y extracurriculares, talleres y gestión de becas. Los siguientes son ejemplos de los mecanismos empleados por la unidad para lograr los objetivos del PAIIES:

- Para aumentar el número de estudiantes indígenas de nuevo ingreso, el personal de la unidad realiza viajes de reclutamiento a bachilleratos ubicados en comunidades indígenas y ofrece preparación a los estudiantes para el examen de ingreso a la UABJO. Esto es totalmente novedoso y ha influido directamente en el número de estudiantes indígenas que aprueban el examen de admisión y que, por lo tanto, ingresan a educación superior.
- Durante los años que permanecen en la universidad, se ofrece a los estudiantes diferentes cursos remediales, preventivos y extracurriculares gratuitos, diseñados para aumentar sus competencias en áreas como manejo de programas de computación, inglés, redacción de textos académicos, matemáticas y cualquier otro que los estudiantes propongan.
- Durante los años que permanecen en la universidad, los estudiantes cuentan con la ayuda de asesores de 5 áreas de estudio que los auxilian para resolver sus dudas sobre materias de su licenciatura que no entienden. Siendo las tutorías algo novedoso en cualquier institución educativa de Oaxaca, la UAAEI está innovando en esta área, pues ahora el modelo está siendo exportado a distintas facultades de la universidad.
- Los estudiantes tienen a su disposición una sala de cómputo que utilizan si no pueden adquirir una computadora propia. La conexión a Internet les permite realizar sus investigaciones y tareas.
- Tanto la conexión a Internet como la línea de larga distancia gratuita les permite estar en contacto cotidiano con sus familias y comunidades, previniendo la deserción por lejanía o sentimiento de soledad.
- La Unidad ha organizado dos encuentros interculturales anuales entre estudiantes, profesores y autoridades de la UABJO. En estas ocasiones cada etnia ha mostrado aspectos de su cultura, sus creencias y sus saberes ante otros alumnos indígenas y no indígenas, profesores y autoridades universitarias, y han discutido temas de interculturalidad y de problemas comunitarios y sus potenciales soluciones. Es evidente que estos eventos han fomentado el orgullo de los estudiantes por su origen, y el respeto hacia sus compañeros indígenas. Así mismo, las autoridades se han percatado de la vibrante presencia indígena en la universidad y han comenzado a valorarla.
- Además de los servicios académicos, la UAAEI ofrece a estudiantes indígenas recién llegados a la ciudad una habitación en la Casa del Estudiante Indígena, la cual deberán dejar en cuanto tengan acceso a un alojamiento fijo, o pueden optar por permanecer en ella si no encuentran uno. Hay que hacer notar que el alquiler y los servicios de la Casa son pagados por los 50 estudiantes mismos a precios muy económicos. En este espacio los estudiantes también cocinan sus propios alimentos y reciben a familiares o amigos que

los visitan desde sus comunidades. De no haber sido por la presencia articuladora de la UAAEI, habría sido difícil que un número tan grande de estudiantes se hubieran organizado para vivir en el mismo espacio.

Impactos

Al visibilizar a los estudiantes indígenas y crear servicios para que ingresen y egresen de la educación superior, la UAAEI ha comenzado a crear en la UABJO una incipiente conciencia de la democratización de la educación superior. Aunque no es identificada con este término, los estudiantes no indígenas están mucho más conscientes de la interculturalidad y de la presencia indígena en el salón de clase. Hasta ahora son pocos los docentes y los administrativos que se han sensibilizado a la necesidad de creación de servicios «especiales» para los estudiantes indígenas, pero las acciones de la UAAEI poco a poco van ganando terreno e introduciendo conceptos y prácticas totalmente nuevos que ponen de relieve la diversidad, la pluralidad, la equidad entre grupos sociales, y la importancia de la universalización de la educación superior.

Por su parte, la Casa del Estudiante Indígena se ha convertido no sólo en un lugar donde vivir de manera emergente, sino en una verdadera comunidad que otorga pertenencia y protege la identidad de los estudiantes ante la hostilidad de la población urbana. La convivencia entre ellos y el diálogo intercultural que se genera ha favorecido el surgimiento de un sentimiento de orgullo por ser indígena, el cual los hace menos vulnerables a la discriminación y menos vulnerables a la soledad que muchas veces favorece la deserción. Este gradual empoderamiento, sin duda, es una buena noticia para la participación ciudadana de estos estudiantes provenientes de comunidades donde el concepto de ciudadanía en términos occidentales está poco desarrollado.

Retos

Los retos que enfrenta una institución novedosa generalmente tienen que ver con su consolidación. La UAAEI no escapa a esta realidad. Sin embargo, para ser breves, se mencionarán solamente los dos que consideramos mayores:

- *Institucionalización.* Mientras la UAAEI no forme parte del organigrama oficial de la UABJO, corre el peligro de ser eliminada por decisiones personales de las autoridades universitarias. Por otro lado, al no existir oficialmente, no existe una partida presupuestal que le asegure el financiamiento necesario para continuar con sus funciones. Si el PAHES le retira el financiamiento, es probable que la UAAEI desapareciera.
- *Sensibilización.* Es imperativo realizar una labor de sensibilización mucho más amplia que la que se hace actualmente, particularmente entre el personal administrativo de la universidad. Los estudiantes indígenas reportan que las secretarías son quienes más los discriminan de muy diversas maneras. Enseguida se encuentran los profesores.

Hallazgos

- Sí se están creando condiciones en las universidades mexicanas para incluir a más grupos sociales en educación superior. Se ha comenzado con los grupos indígenas.
- Paradójicamente, el programa de atención a estudiantes indígenas en el estado mexicano con mayor población indígena no es una iniciativa de la administración federal, ni estatal, ni universitaria, sino el resultado de la visión y la acción de una ONG internacional que se ha vinculado exitosamente con universidades y el sector público en México y en otros países.
- Las universidades mexicanas no están trabajando aisladas, sino uniendo esfuerzos con diferentes organismos para democratizar la educación superior.

- La dimensión de empoderamiento que contienen todos estos programas contribuye a formar una sociedad menos desigual y más democrática.

Conclusión

Para hacer que una organización (en este caso, la universidad latinoamericana) sea un espacio generador de prácticas democráticas, es necesario sensibilizar a las personas que la integran en una cultura de democracia, respeto a sus derechos y eliminación de desigualdades. Es indispensable que la universidad haga visibles los diferentes problemas que enfrenta la sociedad en la que está inmersa y proponga soluciones relevantes y sostenidas para reducir su impacto. Sin embargo, hay que predicar con el ejemplo, hay que materializar la sensibilidad social en acciones concretas, ya que sólo con obras se da testimonio de la convicción de innovación y de mejora, así como de compromiso con la democracia, la igualdad y la justicia. Si nuestras universidades van a transformarse en el siglo XXI, y a contribuir para la consolidación de nuestras democracias, creemos que las experiencias aportadas por la Unidad de Atención a Estudiantes Indígenas de la UABJO ofrecen algunas propuestas viables a ser tomadas en cuenta en el diseño de la nueva universidad latinoamericana, una universidad incluyente que trabaja para eliminar las divisiones raciales, económicas o de clase que han dividido a nuestras sociedades.

Bibliografía

- ANUIES (2010). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas: 9 años de experiencias de trabajo*. México, D.F.
- Censo 2010. Disponible en: <www.censo2010.org.mx>.
- Dassin, Joan (2009). *Promoting Inclusiveness in Higher Education in Latin America: A Policy Response*. IENETWORKER. Fall edition.
- Didou, Sylvie (2005). «Las dimensiones de la equidad». *Campus*, suplemento universitario de *Milenio* diario. México, D.F., jueves 3 de noviembre, p. 8.
- Salmerón, Fernando I. (2010). *Interculturalidad para todos*. Disponible en: <<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/interculturalidad-para-todos>>.
- Schmelkes, Sylvia (2008). *Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?* Disponible en: <www.colombiaaprende.edu.co>.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, D.F. SEP.
- Silas, Juan Carlos (2010). «Las universidades interculturales como un mecanismo para elevar el acceso a la educación superior de la población marginada (y de conocimiento) en México». *Forum for inter-american research*. Volume 4, number 1. May. Disponible en: <www.interamericana.de>.

Democratizando o acesso à educação superior: o caso da UFSCAR – Campus Sorocaba*

Elenita Ferreira Meira Camargo

Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba, UNISO
Técnica em Assuntos Educacionais, UFSCAR, Campus Sorocaba
elenitacamargo@hotmail.com; elenita@ufscar.br

Resumo: o presente estudo apresenta uma reflexão sobre o processo de democratização do acesso à Educação Superior Brasileira. Em especial, foi realizado um estudo de caso, o da Universidade Federal de São Carlos – *Campus Sorocaba*, que foi implantado no contexto de uma política de expansão formulada pelo Ministério da Educação (MEC). Através de investigação empírica e bibliográfica, o trabalho apresenta um histórico desde o caso dos excedentes, da década de 60 até os dias atuais. Descreve os diversos programas que buscam formas de atender à demanda da Educação Superior. Entre estes programas enfatiza-se o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI. Nesse contexto de expansão e reestruturação é apresentado o *Campus Sorocaba*, cuja implantação veio preencher uma lacuna na educação superior de Sorocaba e região, que por longos anos só contava com instituições privadas, em sua maioria, particulares e algumas comunitárias. Neste novo contexto, procura-se identificar se as oportunidades atingiram ou estão atingindo progressivamente os estudantes de Sorocaba e região; se estes estudantes estão tomando ciência desta nova oportunidade de poder usufruir de uma universidade pública reconhecidamente de qualidade. Os resultados do estudo demonstram avanços na democratização, mas também demonstram que há muito a ser feito e que merece novos acompanhamentos e novos estudos.

Palavras-chave: expansão; programas de acesso; REUNI.

Abstract: the present study introduces a reflection about the democratization process of the access to Higher Education. In special, it was analyzed a case study, from the Universidade Federal de São Carlos — *Campus Sorocaba*, that was implanted in the context of an expansion policy formulated by the Ministério da Educação (MEC). Through empirical and bibliographic investigation, the study presents a historical since the case of the people excess, from the 60's to nowadays. It describes the several programs that search the ways to meet the Higher Education requests. Between these programs it emphasizes the Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, the REUNI. In this context of expansion and restructuring is presented the *Campus Sorocaba*, which implantation had filled a gap in the Higher Education of Sorocaba and region that through long years only could count on with private institutions, in its majority particular and few communities. In this new context, it searches to identify if the opportunities reached or are reaching progressively the students from Sorocaba and region, if these students are being notified of this new opportunity of being allowed to utilize a public university recognized in a high level of quality. The results of this study demonstrate advances in the democratization, but they also demonstrate that there is much work to be done, which deserve new accompaniments and new studies.

Key-words: expansion; access programs; REUNI.

* Dissertação defendida em 24 de agosto de 2011. Orientador Professor Dr. José Dias Sobrinho, Universidade de Sorocaba – UNISO.

Introdução

Silva e Balzan (2007, p. 234) comentam:

Para que seja possível refletir sobre a educação hoje, é necessário, primeiramente, problematizar o neoliberalismo e suas características multifacetárias, sua retórica ideológica, suas estratégias flexíveis, inovadoras e em constantes oscilações, que pregam transformações econômicas, políticas, culturais e sociais, em nível mundial, mas com profundo impacto local (Silva; Balzan, 2007, p. 234).

Neste contexto neoliberal o cidadão vai se deparando com questões sociais que acabam por exigir-lhe uma formação que o permita sobreviver perante tantas mudanças como também ao capitalismo sobressalente dos últimos anos.

Somente o ensino médio, neste contexto capitalista, não é suficiente para enfrentar a competição no campo de trabalho, levando muitos a buscar uma formação superior, para então ter um diferencial, frente a um mercado competitivo e exigente.

Esta nova configuração do mundo, que se apresenta como se fosse uma ordem nova, vai impondo a lógica do mercado a todas as dimensões da vida humana. A educação, em geral, e a educação universitária, em particular, não passam incólumes sob os efeitos de sua intervenção (Severino, 2009, p. 259).

Mudam-se os contextos históricos, mudam-se as exigências do mercado e mudam-se os problemas sociais. A humanidade avançou em diversos aspectos, por exemplo, na ciência e na tecnologia. As informações chegam numa velocidade incomparável. Hoje, é necessário criar condições para que se saiba separar o que é informação fútil de informação pertinente e necessária. É neste contexto histórico que a educação superior se encontra e passa a ser vista como uma importante colaboradora no sentido de difundir o conhecimento pertinente. Goergen (2008) aponta a responsabilidade social da universidade:

[...] A responsabilidade social da universidade não se restringe, portanto, à sua adaptação às demandas e urgências do mundo econômico como, por vezes, se supõe, mas implica em assumir a responsabilidade de repensar os sentidos de ciência e tecnologia e, portanto, os sentidos de investigação e da formação profissional (Goergen, 2008, p. 815).

Também a educação deve ser compreendida e difundida como forma de transformação social. No caso da Educação Superior como fator de mobilidade social. Dias Sobrinho argumenta:

[...] Conhecer o cenário das transformações que vêm ocorrendo na educação superior brasileira ajuda a entender por que se tornou necessário promover políticas públicas de ampliação de vagas, inserção social e diminuição das desigualdades (Dias Sobrinho, 2010, p. 1235).

Neste processo de compreender a educação como transformadora de realidades, este trabalho traz um estudo de caso frente à democratização da educação superior. Apresentamos neste estudo, o caso da Universidade Federal de São Carlos - *Campus* Sorocaba, cuja implantação se deu no ano de 2006, na cidade de Sorocaba. O *campus* é parte do programa de expansão do Governo Federal, programa que teve seu início no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

A partir da vivência dentro deste *campus* surgiu o interesse pelo desenvolvimento do estudo, além da motivação em conhecer a história da Educação Superior e os caminhos de sua democratização. Também foi fator de motivação, o fato de acompanhar os dois momentos da UFSCAR – *Campus* Sorocaba, ou seja, o momento de sua abertura em 2006 e o segundo momento na participação do Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Desta forma deu-se início ao trabalho partindo da hipótese:

Os dois fatos: a abertura do *Campus* da UFSCAR e o programa REUNI trouxeram novas perspectivas formativas em Educação Superior para Sorocaba e região.

Objetivos

O trabalho tem como objetivo principal refletir sobre a abertura da universidade pública, ufscar, na região de Sorocaba e seus desdobramentos.

Conforme última pesquisa sobre o Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS), realizada em 2008 e publicada em 2010, apontou-se que a maioria dos municípios da Região Administrativa (RA) de Sorocaba, ou seja, 71% encontra-se com baixos índices de riqueza, longevidade e escolaridade (ver apêndice A), ou seja, temos uma região carente em diversos aspectos. Entre estes aspectos, observamos a carência de Instituições de Educação Superior (IES) públicas na região. Neste contexto o trabalho enfatiza o quanto é pertinente uma democratização da educação superior efetiva, pública e ampla neste espaço regional.

O estudo também traz objetivos específicos, como:

- O resgate de alguns aspectos em legislação, a partir da década de 60 até o Governo Luiz Inácio Lula da Silva, no que diz respeito à reforma da Educação Superior.
- Apontamento do início da expansão da educação superior e os aspectos legais que a favoreceram.
- Conhecimento dos programas de acesso à Educação Superior existentes: Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), ações afirmativas, cotas, Universidade Aberta do Brasil (UAB), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).
- Elementos para o campo de discussão no que diz respeito ao acesso, permanência e expansão do ensino público, como forma de democratização do saber.

Através de investigação empírica e bibliográfica, o trabalho se iniciou com um histórico desde o caso dos excedentes, da década de 60 até o Governo Lula. A partir da situação, retratamos a Reforma Universitária de 1968, quando se dá o início ao favorecimento à criação de instituições privadas. Mas, as instituições de ensino superior (IES) privadas ganharão força para a sua expansão, principalmente, após a criação de algumas bases legais, como a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Também será no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que as IES privadas se multiplicarão e as IES públicas entrarão em processo de estagnação. Este processo de estagnação entrará em diluição com as novas políticas adotadas pelo governo posterior, governo de Luiz Inácio Lula da Silva, porém a privatização do ensino superior já se encontra num patamar elevado. A seguir, foi realizado o trabalho com os dados dos censos de 2008 e 2009, além de outros estudos e informações sobre os números da educação superior brasileira, desde a década de 70 (pós-reforma universitária) até o ano de 2009. Demonstra-se a proporção entre ensino superior privado e público, em IES, cursos e matrículas. No processo de democratização, apontamos os programas existentes que visam proporcionar o acesso à Educação Superior: FIES, PROUNI, ações afirmativas, cotas, UAB e REUNI. Os programas são descritos, mas é o Programa REUNI que é enfatizado. Neste contexto de expansão e reestruturação é apresentado o Campus Sorocaba, cuja implantação veio preencher uma lacuna na educação superior de Sorocaba e região, que por longos anos só contara com instituições privadas, em sua maioria, particulares e algumas comunitárias. Iniciamos o estudo com um panorama da história da ufscar, seus campi, a participação nos programas federais, seus cursos e chegamos ao momento da adesão e implantação do programa REUNI. Após este percurso, passamos ao foco Campus Sorocaba, descrevendo sua implantação em 2006 dentro de uma política de expansão. Ressaltamos o trabalho político para a vinda de uma instituição pública à região de Sorocaba, os atores desta luta e o fato concretizado. Resgatamos o início da implantação, os espaços provisórios onde funcionaram seus primeiros cursos e as pessoas envolvidas. Após a implantação, o campus vive um segundo momento, em 2009, que foi a ampliação dos cursos, de sete para quatorze, estendido ao período noturno. Com dados do vestibular de 2009, registramos o perfil dos candidatos daquele ano. Com estes dados chegamos a algumas conclusões e considerações.

As mudanças na educação superior: do governo militar ao governo Lula

Neste processo de compreender a educação como transformadora de realidades, apontamos no início do estudo o caso dos excedentes, quando muitos procuravam oportunidades de inserção na educação superior, eram aprovados nos vestibulares, porém as vagas eram poucas e não contemplavam a todos. Conforme Martins (2009, p. 19) «Em 1960, 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições para as quais tinham sido aprovados, números que aumentou para 162 mil em 1969. A questão dos «excedentes» constituiu-se num constante foco de tensão social.» A partir da situação retratamos a Reforma Universitária de 1968, quando se dá o início ao favorecimento à criação de instituições privadas. Porém, estas instituições de ensino superior (IES) privadas ganharão força para a sua expansão, principalmente, após a criação de bases legais, como a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Estas IES privadas surgem por mecanismos legais que as favorecem além do momento de globalização de mercados, o que reforça no cidadão a busca por um título acadêmico como forma de se sobressair no mercado de trabalho dentro de um sistema capitalista. «Enfim, esse profissional tem que ser um ‘multi-profissional polivalente’ para atender às necessidades do mercado, enquanto suas necessidades pessoais não são satisfeitas.» (Silva; Balzan, 2007, p. 237).

É no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que as IES privadas se multiplicam e as IES públicas entram em processo de estagnação.

As universidades públicas passaram a não ter recursos financeiros suficientes. Também houve problemas na questão dos recursos humanos, pois as vagas geradas pelas aposentadorias, tanto dos docentes como técnicos, não eram preenchidas, levando o quadro funcional a se reduzir dificultando o trabalho das universidades.

Ocorre registrar que, no período 1994-2002, o ensino superior público federal teve uma expansão de 37% nas matrículas e uma redução de 5% no seu corpo docente e de 21% no seu quadro de funcionários, além do quase congelamento salarial de docentes e funcionários técnico-administrativos. Esse congelamento foi parcialmente compensado apenas por uma gratificação proporcional aos índices individuais de «produtividade», intitulada, no caso dos docentes, de *gratificação de estímulo à docência* (GED) (Sguissardi, 2006, p. 1030).

Ainda sobre esta questão:

Durante los años de 1990, diversos actores internos, especialmente instancias y autoridades ligadas al Gobierno, con amplias repercusiones en sectores de la sociedad brasileña, divulgaban la idea de que las universidades públicas eran ineficientes y malgastadoras. A su vez, otros importantes actores externos, especialmente los organismos multilaterales, notablemente el Banco Mundial, proponían que los países en desarrollo deberían reducir el financiamiento público de la educación superior. Esta combinación ha tenido un fuerte impacto en la configuración del sistema, en general, y ha producido cambios importantes en el modo de ser de las universidades (Dias Sobrinho; Brito, 2008, pp. 499-500).

Fatores como o desinvestimento e as privatizações, acabaram por reforçar os problemas sociais. Dourado (2002) comenta:

[...] as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização das condições sociais, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado. Esse mote político e econômico, no caso brasileiro, implicou na última década uma maior concentração de riquezas, incremento da corrupção, privatização da esfera pública e, conseqüentemente, o alargamento das injustiças sociais e a diversificação e intensificação dos processos de exclusão social (Dourado, 2002, p. 236).

O processo de estagnação das universidades federais entrará em diluição com as novas políticas adotadas pelo governo posterior, governo de Luiz Inácio Lula da Silva, porém a privatização do ensino superior já se encontra num patamar elevado.

A partir de 2003, na Educação Superior, teremos um novo tempo de mudanças em muitos aspectos. Expansão e democratização chegam como pontos emergentes, também trazem outros pontos nevrálgicos como: financiamento, permanência, diversidade, e outros. A expansão e a democratização da Educação Superior também é consequência de outros fatores, como a obrigatoriedade da Educação Básica, tornando maior o contingente de alunos saindo do Ensino Médio, além das exigências do mercado de trabalho.

Para alguns autores o governo de Lula, em seu início, continuou os passos de FHC em alguns aspectos. Em 2006, Sguissardi apontava:

Passados três anos e meio, constata-se que não prevaleceram políticas heterodoxas na economia ou antineoliberais em qualquer campo da administração pública, mas, sim, uma clara continuidade das políticas do octênio anterior, tanto no campo da macroeconomia, dos compromissos com o mundo financeiro, quanto nas alianças políticas com partidos de centro e de centro-direita. Isto justificado pela busca da *governabilidade* (Sguissardi, 2006, p. 1.039).

Já no campo educacional,

A mudança de governo, em 2003, acarretou a reorientação da política educacional, no sentido de fortalecer o ensino público, sobretudo nas universidades federais. Embora a gestão do primeiro ministro do novo governo não sinalizasse claramente a recuperação das instituições federais, a partir de 2004 foram colocadas em prática determinadas ações visando reverter a situação adversa em que estas se encontravam nos anos anteriores. Seu orçamento foi recuperado, houve implantação de novas unidades, contratação de novos docentes e funcionários mediante concurso público, cujos salários foram atualizados. Visando à democratização do acesso e à permanência dos alunos no ensino superior, o governo instituiu, em 2004, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que tem sido objeto de avaliações controversas no meio acadêmico (Carvalho, 2006).

[...]

Em abril de 2007, o governo federal instituiu o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que visa dotá-las dos recursos financeiros necessários à ampliação do acesso, aumentar a qualidade dos seus cursos, melhorar o aproveitamento das estruturas físicas e rever sua arquitetura acadêmica. [...] (Martins, 2009, pp. 26-27).

A expansão da educação superior no Brasil

Demonstramos com dados do censo da educação superior, outros estudos e informações, os números da educação superior, desde a década de 70 (pós-reforma universitária) até o ano de 2009. Fica demonstrada a proporção entre ensino superior privado e público em cursos, matrículas e regiões. Verificamos que a Região Sudeste, a mais industrializada é também a que concentra a maior parte dos cursos e matrículas, em especial destaca-se o Estado de São Paulo. Neste contexto paulista, fizemos um retrato do município de Sorocaba, demonstrando o grande número de IES privadas e a carência de IES públicas.

Foi necessário o trabalho com dados do censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Procuramos fazê-lo com gráficos e tabelas, números que nos mostram o crescimento acelerado pós- LDBEN/ 96.

Podemos exemplificar esta expansão com os dados sobre as IES brasileiras, na tabela a seguir:

Tabela 1. Evolução do número de IES por categoria administrativa Brasil de 1996 a 2009			
Ano	Total	Pública	Privada
1996	922	211	711
1997	900	211	689
1998	973	209	764
1999	1097	192	905
2000	1180	176	1004
2001	1391	183	1208
2002	1637	195	1442
2003	1859	207	1652
2004	2013	224	1789
2005	2165	231	1934
2006	2270	248	2022
2007	2281	249	2032
2008	2252	236	2016
2009	2314	245	2069

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Brasil) - 2009/ 2010.

Nota: Elaboração própria.

Após detalharmos números num contexto brasileiro, vimos à distribuição por regiões brasileiras. Na tabela 2 podemos verificar a distribuição de IES pelas regiões brasileiras:

Tabela 2. IES distribuídas por região de 1996 a 2009						
Ano	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro oeste
1996	922	34	97	575	122	94
1997	900	34	101	553	120	92
1998	973	40	124	570	131	108
1999	1097	42	141	634	148	132
2000	1180	46	157	667	176	134
2001	1391	61	211	742	215	162
2002	1637	83	256	840	260	198
2003	1859	101	304	938	306	210
2004	2013	118	344	1001	335	215
2005	2165	122	388	1051	370	234
2006	2270	135	412	1093	387	243
2007	2281	140	422	1095	375	249
2008	2252	139	432	1069	370	242
2009	2314	147	448	1090	386	243

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Brasil), 2009/ 2010.

Nota: Elaboração própria.

Entre as regiões brasileiras, destaca-se a Região Sudeste, cuja expansão Ristoff (2008) qualifica como «sudestificação».

É também outro fato preocupante a distribuição desigual das IES pelas diversas regiões do país, o quadro apresentando um grande desequilíbrio regional. Ocorre uma verdadeira sudestificação da educação superior, na expressão de Ristoff (2008, p. 43), pois os quatro estados da Região Sudeste acumulam cerca de 50% das IES, dos cursos e das matrículas do Brasil (Severino, 2009, p. 257).

A Região Sudeste é formada pelos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro, concentrando o maior número de IES, matrículas, cursos. Verificamos na tabela 3 os dados sobre as IES nesta região.

Ano	Região Sudeste	Minas Gerais	Espírito Santo	Rio de Janeiro	São Paulo
1996	575	136	25	95	319
1997	553	121	24	97	311
1998	570	123	30	95	322
1999	634	135	42	101	356
2000	667	135	58	101	373
2001	742	160	68	103	411
2002	840	202	75	113	450
2003	938	265	79	119	475
2004	1001	289	90	118	504
2005	1051	311	98	121	521
2006	1093	319	97	137	540
2007	1095	319	91	138	547
2008	1069	308	88	136	537
2009	1090	309	88	137	556

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Brasil), 2009/ 2010.

Nota: Elaboração própria.

Podemos observar pelos dados apresentados que, em 2009, praticamente 51% das IES se encontram no Estado de São Paulo. Após, vem Minas Gerais com 28%, em seguida o Rio de Janeiro com 13% e o Espírito Santo com 8% das IES.

Da Região Sudeste, passamos ao Estado de São Paulo. No Estado de São Paulo as IES se distribuem conforme representação na tabela 4.

Ano	Total	IES públicas	IES privadas
1996	319	46	273
1997	311	45	266
1998	322	44	278
1999	356	38	318
2000	373	39	334
2001	411	40	371
2002	450	42	408
2003	475	41	434
2004	504	48	456
2005	521	51	470
2006	540	51	489
2007	547	51	496
2008	537	52	485
2009	556	53	503

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Brasil), 2005/ 2006/ 2007/ 2008/ 2009/ 2010.

Nota: Elaboração própria.

Após retratarmos o Estado de São Paulo, passamos a focar a educação superior em Sorocaba, destacando sua carência em instituições públicas.

Ano	Total	IES públicas	IES privadas
2011	29	3	26

Fonte: MEC- sistema e-mec. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 29 set. 2011.

Nota: Elaboração própria.

Desta forma como menciona Goergen (2010):

[...] No que se refere à educação superior, constata-se que esse nível de ensino continua elitista e excludente. A expansão ocorrida ao longo das duas últimas décadas, embora alentadora, ainda está longe de atingir os parâmetros de uma real democratização, sobretudo, porque tal expansão se deu, como vimos antes, pela via da privatização, ou seja, do ensino pago e da oferta sem qualidade.[...] (Goergen, 2010, p. 811).

É importante ressaltar que, conforme já mencionava Ristoff (2008, p. 42): «A expansão, que não pode ser confundida com democratização, define-se pelo crescimento expressivo do sistema [...]». Já a busca para democratizar o acesso à educação superior vem se manifestando através dos programas propostos pelo Governo Federal, que são expostos a seguir.

Caminhos da democratização do acesso à educação superior

Entre os caminhos de democratização descreveremos os programas de acesso à educação superior como forma de democratização. Aproveitamos para abrir espaço para uma breve compreensão do que é «democratização», o porquê dela e qual proposta existe para tal conceito. Podemos iniciar refletindo com as palavras de Dias Sobrinho,

[...] Refiro-me ao princípio da educação como bem público, direito social e dever do Estado. De pronto, esse princípio rechaça a ideia de educação como mercadoria e todos os processos mercantilistas que vêm ganhando força e amplitude nas últimas décadas. Uma educação-mercadoria não poderia ser democrática, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar (Dias Sobrinho, 2010, p. 1224).

Partindo da perspectiva de que educação não é mercadoria e que ela deve estar ao alcance de todos, deve então o Estado buscar formas de promover educação a todos como forma de garantir a democracia. Mas, sabemos que este processo de oferecimento é gradual e depende de muitas discussões e cobranças por parte de toda sociedade.

Buscando promover a democratização foram pensados e formulados programas de acesso.

Nesta perspectiva iniciaram-se as discussões, houve a reformulação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criou-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criou-se também a Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi posta em pauta a discussão das cotas e ações afirmativas, expandiram-se e reestruturaram-se as IFES, por meio do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). As discussões e os programas foram surgindo dentro de uma política educacional de acesso

Os programas: FIES e PROUNI são destinados a financiar a graduação na educação superior a estudantes matriculados em instituições não gratuitas, ou seja, instituições privadas.

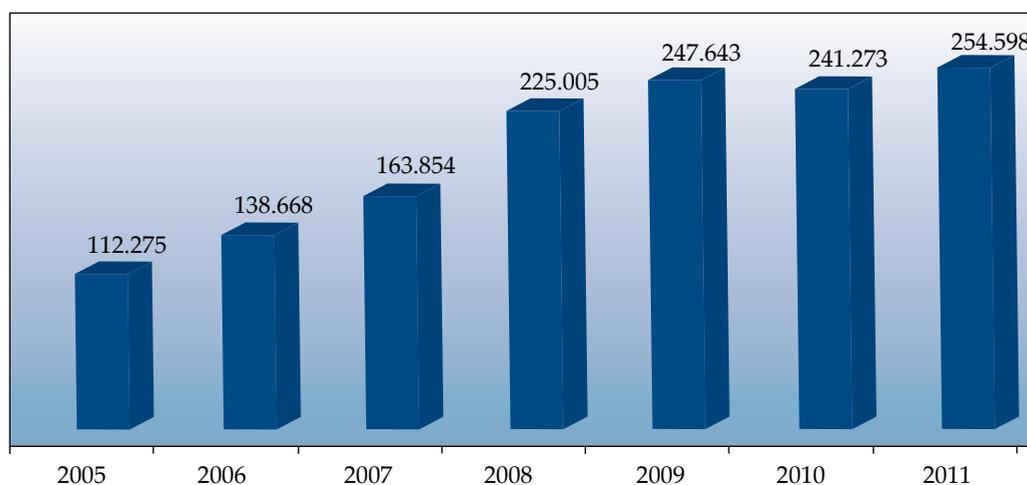
O PROUNI foi bastante questionado em virtude de muitos apontarem como um favorecimento às IES privadas, principalmente as com fins lucrativos, levando a um crescimento deste tipo de instituição.

No que dizem respeito às críticas, as principais recaem sobre a questão da não-arrecadação de recursos:

A principal crítica dirigida a essa iniciativa governamental é a de que os recursos que deixarão de ser arrecadados com a isenção de impostos poderiam ser aplicados na ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas. Portanto, para alguns críticos da proposta, o Estado estaria comprando vagas já existentes e ociosas, e ao mesmo tempo oferecendo um serviço de qualidade duvidosa (Corbucci, 2004, p. 694).

O PROUNI é um programa, que apesar de críticas, vem apresentando dados significativos. Podemos observar estes dados na evolução das bolsas ofertadas entre 2005 a 2011.

Gráfico 1. Bolsas do PROUNI ofertadas por ano



Fonte: MEC - Sisprouni 17/06/2011 - Prouni 2005-20/2011. Disponível em <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=136:representas-grcas&catid=26:dados-e-estaticas&Itemid=147> Acesso em: 15 jul. 2011.

Já as cotas, ações afirmativas, UAB e REUNI estão presentes nas IES públicas.

Sobre as cotas há uma intensa discussão. Por sua vez, as universidades públicas adotam internamente as ações afirmativas e cotas como formas de permitir acesso ao ensino superior de estudantes do ensino público e também negros e indígenas.

Estas ações levam em consideração diversos fatores e não podem, simplesmente, ser entendidas como um mecanismo facilitador. Foram propostas no sentido de reparar distorções e desigualdades que se deram no decorrer do tempo histórico.

Seiffert e Hage ao responderem o que são ações afirmativas, afirmam que:

[...] A origem da expressão é norte-americana, forjada na década de 1960, quando se formam movimentos sociais que demandam igualdade de oportunidades para todos e exigem do Estado leis que garantam a melhoria das condições das populações negras (Seiffert; Hage, 2008, p. 143).

Sobre a UAB, tendo em vista o uso da tecnologia informatizada, buscou-se incorporar esta ferramenta como mais um recurso para promover o acesso à educação superior. Existem discussões fortes, algumas até polêmicas sobre a eficiência desta forma de estudo, mas também existem estudos que comprovam a abrangência e seus pontos positivos.

Em relação o REUNI, ou seja, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ele foi instituído pelo Decreto no 6.096, de 24 de abril de 2007, sendo parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

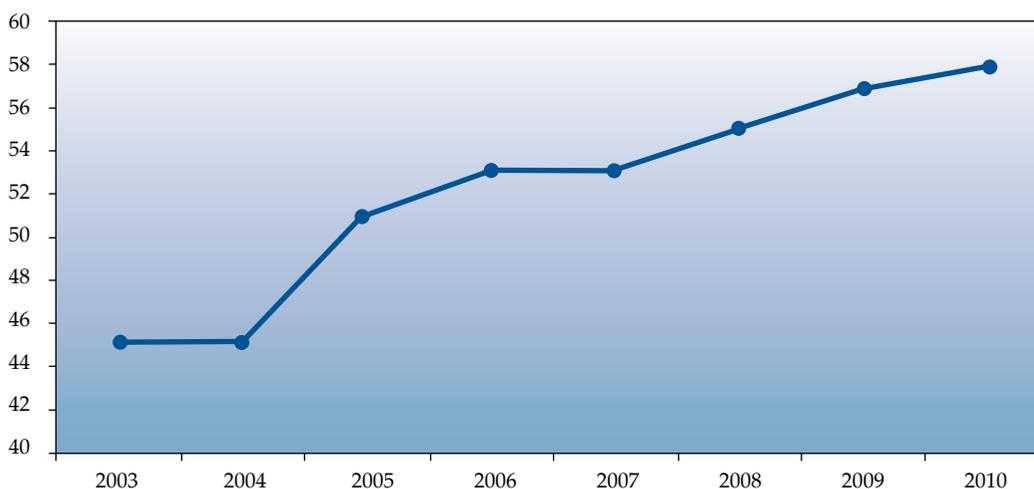
Anterior ao programa, as críticas eram feitas sobre o mau uso dos espaços e instalações das universidades públicas, principalmente no período noturno. Também as críticas enfatizaram que as IFES deveriam estar mais presentes quanto a oportunidades de formação dos jovens.

Nas Diretrizes Gerais (Brasil, 2007), o REUNI é definido como meio «de expansão da oferta de vagas do ensino superior, de modo decisivo e sustentado, com qualidade acadêmica, cobertura territorial, inclusão social e formação adequada aos novos paradigmas social e econômico vigentes...»

O programa ao ser implantado gerou discussões nos meios acadêmicos das Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Havia e há os que o defendem como um meio necessário e outros o apontam como um problema, principalmente para a qualidade acadêmica. O ponto mais visado e até criticado também é a questão do financiamento.

Abaixo podemos observar o crescimento das universidades federais.

Gráfico 2. Expansão das Universidades Federais 2003 a 2011



Fonte: MEC/REUNI. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81> Acesso em: 15 jul. 2011.

Os programas apresentados neste capítulo buscam a democratização do acesso à educação superior, seja pela IES privada, com os programas PROUNI, FIES, como pela IES pública. Vale aqui ressaltar o resgate das IES públicas neste cenário de democratização, via os programas: ações afirmativas, cotas, UAB, prounera e REUNI.

O ProUni, a criação de novos campi nas instituições federais de ensino superior (Ifes), a proposta, sempre tímida, de expansão do ensino noturno público, a criação de novas universidades federais, a proposta de conversão da dívida dos Estados em investimentos na educação, a criação da Universidade Aberta, a expansão da educação a distância, a criação de bolsas permanência, a retomada das contratações de docentes e técnicos, são algumas das ações que apontam para o caminho da democratização (Ristoff, 2008, p. 44).

Também se espera que:

As políticas de democratização não devem apenas criar condições para que todos possam estudar, mas também assegurar igualdade de oportunidades, inclusive do ponto de vista qualitativo (Dias Sobrinho, 2010, p. 1.237).

Levando em consideração este contexto de políticas de democratização, com a participação das instituições federais, apresentamos o caso da Universidade Federal de São Carlos — *Campus Sorocaba*. Este *campus* nasceu da proposta de expansão e reestruturação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) trazendo novas perspectivas para Sorocaba e região.

A Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba: em dois momentos – a expansão e o REUNI

O Campus Sorocaba iniciou suas atividades acadêmicas em 2006 em espaço cedido. As atividades didáticas aconteciam no prédio da Faculdade de Engenharia de Sorocaba (facens) e as atividades administrativas na Empresa Nch Brasil. Permaneceu nestas condições nos anos de 2006 e 2007. Em 2008, as atividades se iniciaram em *campus* próprio, em uma área de 700 mil m², localizada no Km 100 da Rodovia João Leme dos Santos, Sorocaba, sentido Salto de Pirapora.

Quanto à oferta de vagas nos cursos de 2006 a 2010 representamos na tabela a seguir. Ressaltamos que no cômputo do total das vagas da UFSCAR estão incorporadas as vagas da UFSCAR e demais *campi*, inclusive Sorocaba; na terceira coluna deslocamos as vagas de Sorocaba para fins de análise.

Tabela 6. Número de vagas oferecidas, entre os anos de 2006 a 2010, no Campus Sorocaba		
Ano	Total - UFSCAR	Campus Sorocaba
2006	1375	180
2007	1445	220
2008	1565	340
2009	2577	620
2010	2577	620

Fonte: UFSCAR, 2010. Disponível em: <http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.prograd.ufscar.br/cursos.pp> Acesso em: 16 abr. 2011

Em 2006, as vagas do Campus Sorocaba representavam 13% do total da UFSCAR (1.375 vagas). Passou a representar 15% do total em 2007. Em 2008 com 340 vagas representou 21% do total de 1.565. A partir de 2009 passou a representar quase um quarto das vagas da universidade, ou seja, 24% do total, número bastante representativo para um *campus* recente.

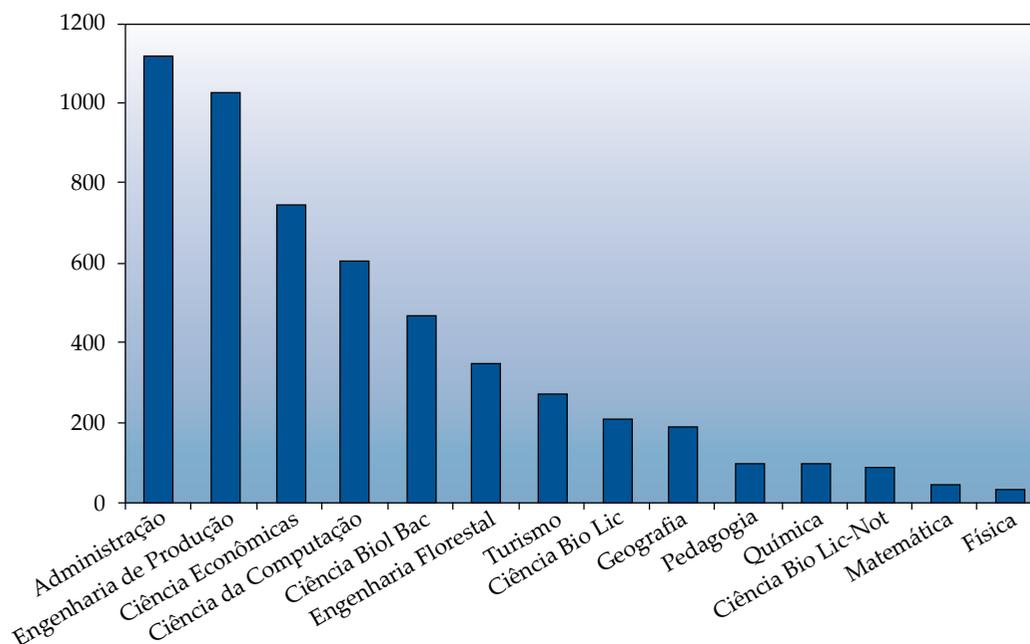
O *Campus* foi aberto oferecendo 4 cursos, passando em 2007 oferecer mais um, completando assim 5 cursos. Em 2008 passou a oferecer mais 2, totalizando assim 7 cursos no *campus*. Já em 2009 passou-se a ter mais 7 cursos, abertos no período noturno, totalizando 14 cursos na instituição. O aumento de cursos, dobrando o número, foi em virtude da adesão ao programa REUNI. Com estes novos cursos, houve melhor aproveitamento dos espaços físicos e instalações, anteriormente só usados para os cursos diurnos.

Para o vestibular de 2009 foram oferecidos pela UFSCAR 57 cursos com um total de 2.577 vagas. Deste total, 14 cursos com 620 vagas foram oferecidas pelo *Campus* Sorocaba, sendo sete cursos que já estavam em funcionamento e sete no. Para as 620 vagas de Sorocaba, inscreveram-se 5.287 candidatos, distribuídos pelos cursos de interesse, conforme tabela e gráfico a seguir:

Tabela 7. Número de vagas, número de inscritos e relação candidato vaga por curso			
Sorocaba	Vagas	Inscritos	Candidato/vaga
Administração	60	1114	18,57
Ciência da Computação	60	600	10,00
Ciências Biológicas Licenciatura - Noturno	25	83	3,32
Ciências Biológicas Bacharelado	40	465	11,63
Ciências Biológicas Licenciatura	40	206	5,15
Ciências Econômicas	60	745	12,42
Engenharia de Produção	60	1024	17,07
Engenharia Florestal	40	343	8,58
Física	25	27	1,08
Geografia	60	186	3,10
Matemática	25	38	1,52
Pedagogia	60	94	1,57
Química	25	93	3,72
Turismo	40	269	5,50
Total	620	5287	8,53

Fonte: Adaptado de: UFSCAR - COVEST, 2008.

Gráfico 3. Inscrições nos cursos do Campus Sorocaba vestibular 2009



Fonte: UFSCAR - COVEST, 2008. Elaboração própria.

Após análise dos dados do vestibular de 2009 identificamos alguns pontos:

- O curso de Administração, proposto no programa REUNI, teve a concorrência de 18 candidatos por vaga superando o curso de Engenharia de Produção, que até 2008 era o mais buscado.

- Dos 5.287 candidatos, 1.436 optaram pelo sistema de reserva de vagas da UFSCar, ou seja, pelo Programa de Ações Afirmativas desenvolvido pela universidade. O programa de reserva de vagas que é destinado aos alunos oriundos da escola pública (na época ofereciam-se 20% das vagas), contemplando também a questão étnica (35% dentro dos 20%).
- Os candidatos, os do sexo masculino, se sobressaíram em maior número. O sexo feminino apareceu em grande proporção no curso de Pedagogia (88,30%). Nos cursos de Física (74,07%) e Matemática (65,79%) os do sexo masculino sobressaíram. No curso de Administração (52,33% e 47,67%), ambos os sexos estavam em proporções quase parecidas. O curso que mais chamou a atenção foi o de Ciência da Computação: do total de 600 candidatos, quase 85% foram do sexo masculino. Estes números trazem ainda conceitos fortes de profissões ditas como femininas e outras como masculinas.
- Em maior número apareceram os estudantes com faixa etária até 18 anos (61,06%), ou seja, os recém concluintes do ensino médio.
- Dos 79 municípios que fazem parte da Região Administrativa de Sorocaba, 1.535 candidatos vieram de 53 municípios desta RA. Dos 79 municípios da RA de Sorocaba, 26 municípios que não tiveram candidatos; destes 21 municípios pertencem aos grupos 4 e 5, níveis mais baixos do IPRS (Apêndice A).

Importante ressaltar que os dados utilizados foram referentes ao vestibular de 2009, quando o *Campus* ainda era recente em sua existência.

Resultados e discussão

A partir do estudo com base nos dados do vestibular de 2009, constatamos que naquele momento, os candidatos da RA de Sorocaba eram em número ainda pequeno. Sobre os dados do vestibular de 2009 que apresentaram 5.287 candidatos, destes, 1.535 candidatos eram dos municípios da RA de Sorocaba, representando assim 29% dos candidatos. Mesmo esta porcentagem não representando um número alto de candidatos da região, porém significativo, pode-se justificar este dado através de alguns argumentos:

- Em 2008, quando feita à inscrição para o vestibular de 2009, o campus tinha dois anos e meio de implantação.
- Quanto à gratuidade da universidade é algo que a região desconhece, pois «culturalmente» foi acostumada a pagar por cursos superiores, até mesmo por ser uma região bastante comercial.
- A Região Administrativa de Sorocaba é uma região extensa, 79 municípios, e para a divulgação da universidade pública e gratuita torna-se necessário também que os órgãos municipais a divulguem aos seus munícipes.

Tendo em vista que este estudo partiu da hipótese de que a abertura do Campus da UFSCar e o programa REUNI, trouxeram novas perspectivas formativas em Educação Superior para Sorocaba e região, podemos dizer que Sorocaba e região podem contar uma universidade pública, cujo histórico de qualidade e responsabilidade social a sustentam.

Observando, enquanto presença no lócus do trabalho, o que se vê é um esforço de toda comunidade acadêmica (gestores, professores, alunos e técnicos) buscando firmar o princípio de uma universidade pública e de qualidade, preocupada não só com a formação profissional, mas também com a formação humana, diante dos desafios que a modernidade nos impõe.

[...] as instituições de educação superior não poderiam seguir alheias aos temas e preocupações de grande urgência para a sociedade em geral e para cada indivíduo em particular como a paz, o meio ambiente, a interculturalidade, a transdisciplinaridade, o desenvolvimento sustentável. Com base em novos procedimentos pertinentes à ordem das disciplinas e suas estruturas internas, à relação entre ciência e tecnologia e à formação profissional num contexto cultural profundamente transformado, é preciso projetar uma nova imagem das instituições da educação superior, de suas práticas de investigação e de ensino, plenamente conscientes de sua responsabilidade social (Goergen, 2008, p. 810).

O Campus implantado, desde sua concepção, ainda enquanto projeto (UFSCar, 2005) já se colocava:

A presente proposta baseia-se em uma análise atualizada das condições para criação do *Campus* em Sorocaba que mostra que as propostas anteriormente consideradas para a cooperação com o Ministério do Meio Ambiente (MMA), enfocada na questão da sustentabilidade e de criação de cursos de graduação e de implantação de atividades de pesquisa e extensão nas áreas de Biologia e de Turismo com as ênfases em biologia da conservação, ecologia e gestão e educação ambiental, continuam plenamente válidas. Além disso, esses cursos, com os enfoques propostos, envolvem áreas de atuação amplamente multidisciplinares, o que é importante na perspectiva de ter como objetivo a criação de um Campus Universitário em que as diversas áreas de conhecimento estejam presentes e possa, no futuro, expandir sua oferta de cursos para todas as áreas, das Ciências Biológicas às Ciências Humanas, às Ciências Exatas e da Terra, bem como às da Saúde e de Engenharia (UFSCar, 2005, p. 3).

Estas considerações que nortearam a proposta do *Campus* devem continuar presentes nas discussões, agora reforçadas também pela questão da qualidade.

Considerações finais

Passado cinco anos de sua implantação, o *Campus* tem se mostrando presente em diversas ações na região, buscando consolidar os princípios presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI (2004):

Excelência acadêmica; universidade compromissada com a sociedade; gratuidade do ensino público de graduação e pós-graduação *stricto sensu*; indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; livre acesso ao conhecimento; universidade promotora de valores democráticos e da cidadania; gestão democrática, participativa e transparente; universidade ambientalmente responsável e sustentável; valorização da dedicação integral ao ensino, pesquisa e extensão; integração da universidade no sistema nacional de ensino (UFSCar, 2004, pp. 20-21).

A Universidade vem, através de diversas ações, a divulgar e a contribuir com a região, seja por meio dos cursos de extensão, pela abertura da pós-graduação *stricto-sensu*, promovendo a Universidade Aberta, pelas Ações Afirmativas, pelas pesquisas sobre questões sociais locais e regionais e outras atividades acadêmicas.

A Universidade dá sinais de mudanças e deve sempre se questionar. Goergen (2008) diz:

Para que isso venha a ocorrer, é necessário que elas se submetam a um amplo processo de auto-avaliação crítica, com o objetivo de discernir qual o papel que vêm exercendo e qual o papel que deveriam desempenhar na perspectiva de contribuir para a construção de uma sociedade mais digna, justa e humana. Em termos concretos, isso significa que as instituições de pesquisa e educação superior estão desafiadas a incluir nos seus processos de avaliação o critério de responsabilidade e pertinência social, ou seja, devem perguntar-se qual o sentido social de sua atuação nos campos da pesquisa, do ensino, da extensão e da cultura (Goergen, 2008, pp. 811-812).

Aos pequenos passos, mas também, às vezes largos, o *Campus* Sorocaba está se inserindo e mostrando que quer proporcionar uma educação de qualidade e contribuir para o crescimento da região de modo sustentável e merecido. Mas, sabemos que toda esta vontade está atrelada aos investimentos por parte do Governo Federal, pois sem os mesmos as ações tornam-se difíceis de serem concretizadas; garantir educação de qualidade enquanto bem social é imprescindível. «Por isso, assegurá-lo adequadamente é dever indeclinável do Estado.» (Dias Sobrinho, 2010, p. 1225).

Na busca de uma democratização ao acesso à Educação Superior é importante que os esforços não se esgotem. Porém, estes esforços devem passar permanentemente por avaliações que identifiquem em que proporção tais ações vem ocorrendo, seja em quantidade, e, principalmente, em qualidade. Garantir uma educação, enquanto bem público, exige envolvimento e investimento. Dias Sobrinho (2010, p. 1225) escreve: «É a partir desse princípio que faz sentido

falar de democratização do acesso e garantia de permanência dos estudantes em cursos superiores com qualidade científica e social.».

Visto que a análise dos dados de vestibular utilizados neste trabalho foi referente ao ano de 2009 e também pelo *campus* ser novo enquanto instituição no município de Sorocaba, propomos a continuação desse estudo, de forma a avaliar o avanço da *urscar* no espaço regional. Pois, conforme Goergen (2008, p. 814) «Parece não ser arriscado dizer que as nossas práticas avaliativas ainda carecem de uma reflexão mais aprofundada sobre os pressupostos ideológicos que se escondem por detrás dos números, das estatísticas e dos rankings.»

Encerrando, nas palavras de Goergen (2010),

[...] Mesmo reconhecendo os avanços dos anos mais recentes, no tocante à expansão da educação superior e às políticas afirmativas das quotas, do REUNI e PROUNI, é preciso não esquecer que boa parte dessas medidas foi alcançada pela privatização e, em regra, sem garantias de qualidade. Embora não se possa esperar para um futuro próximo uma reversão radical da marcha neoliberal, há sinais de que a luta por uma educação pública de qualidade como um direito de todos e responsabilidade do Estado alcance, pela consciência e força popular, significativos avanços (Goergen, 2010, p. 811).

E compartilhando das palavras de Dias Sobrinho (2005):

Que a universidade não dê razão ao mercado se e quando ele se impõe como razão da sociedade. Que a universidade não seja um motor da globalização da economia de mercado, mas sim da globalização da dignidade humana. Tudo isso desafia a todos que somos responsáveis pela educação superior, e é assim que eu o apresento aqui, não como um já dado, mas como tarefa projetada ao futuro, ao menos para pensar... (Dias Sobrinho, 2005, p. 172).

Bibliografia

- Bittar, Mariluce; Oliveira, João F. De; Morosini, Marília (orgs). (2008). *Educação Superior no Brasil: 10 Anos Pós-LDB*, Brasília, INEP. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp>>
- Brasil. Ministério da Educação. Políticas e Programas na Educação Superior. REUNI (2007). *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais — Diretrizes Gerais*. Agosto/2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/>>. Acesso em: 28 set. 2008.
- _____. Ministério da Educação. REUNI - *Expansão das universidades federais*. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2011.
- _____. MEC. *Programa Universidade para Todos — ProUni: Dados e Estatísticas*. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=26&Itemid=147> Acesso em: 15 jul. 2011.
- _____. Ministério da Educação. *Cadastro das Instituições de Educação Superior*. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/mec>>. Acesso em 29 set. 2011.
- Corbucci, Paulo Roberto (2004). «Financiamento e Democratização do Acesso à Educação Superior no Brasil: da Deserção do Estado ao Projeto de Reforma», *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, pp. 677-701, out 2004.
- Dias Sobrinho, J. (2005). «Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?», *Revista Brasileira de Educação*, n. 82, pp. 164-173, Jan/Fev/Mar /Abr 2005.
- _____; Brito, Maria Regina F. de. (2008). «La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos», *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, pp. 487-507, jul. 2008.
- _____. (2010). «Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão», *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 31, n. 113 — Especial, pp. 1223-1245, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Dourado, Luiz Fernandes (2002). «Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90», *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, pp. 234-252. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- Goergen, Pedro L. (2008). «Educação Superior entre Formação e Performance», *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 809-815, nov. 2008.

- Goergen, Pedro L. (2010). «Educação superior na perspectiva do Sistema e do Plano Nacional de Educação», *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, pp. 895-917, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Brasil). (2006). *Sinopse Estatística do Ensino Superior — Graduação 2005*, Brasília, Inep, 2006.
- _____ (2007). *Sinopse Estatística do Ensino Superior — Graduação 2006*, Brasília, Inep.
- _____ (2008). *Sinopse Estatística do Ensino Superior — Graduação 2007*, Brasília, Inep.
- _____ (2009). *Sinopse Estatística do Ensino Superior — Graduação 2008*, Brasília, Inep.
- _____ (2010). *Sinopse Estatística do Ensino Superior — Graduação 2009*, Brasília, MEC/Inep.
- Martins, Carlos Benedito (2009). «A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil», *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, pp. 15-35, jan./abr. 2009 15. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- Ristoff, Dilvo; Giolo, Jaime (org.) (2006). *Educação Superior Brasileira: 1991-2004*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, MEC/ Inep.
- Ristoff, Dilvo (2008). «Educação Superior no Brasil — 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização» In: Bittar, Mariluce; Oliveira, João F. de; Morosini, Marília (orgs). *Educação Superior no Brasil: 10 Anos Pós-LDB*. Brasília, INEP, pp. 39-50.
- São Paulo (Estado) (2010). *Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE - Índice Paulista de Responsabilidade Social — 2008*. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/projetos/iprs/>>. Acesso em: 20 jul. 2011
- Seiffert, Otilia Maria L. Barbosa; Hage, Salomão Mufarej (2008). «Políticas de Ações Afirmativas para a Educação Superior no Brasil: da intenção à realidade». In: Bittar, Mariluce; Oliveira, João F. de; Morosini, Marília (orgs). *Educação Superior no Brasil: 10 Anos Pós-LDB*, Brasília, INEP, pp. 137 - 162.
- Severino, Antônio Joaquim (2009). «Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades», *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, 2009, vol.14, n. 2, pp. 253-266, jul. 2009.
- Sguissardi, Valdemar (2006). «Reforma Universitária no Brasil — 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro», *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, pp.1021-1056, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- Silva, Marco Wandercil da; Balzan, Newton César (2007). «Universidade Corporativa (Pré-) tendência do Ensino Superior ou ameaça», *Avaliação*, Campinas, 2007, vol. 12, n.2, pp. 233-256.
- UFSCAR (2004). *Plano de Desenvolvimento Institucional*, PDI. São Carlos, jul. 2004.
- _____ (2005). *Proposta de Implantação de um Campus da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) na região Administrativa de Sorocaba — CCTS — Centro de Ciências e Tecnologia para a Sustentabilidade*, 2005.
- _____ COVEST — Coordenadoria de Vestibular: Dados preliminares vestibular de 2009, São Carlos, nov. 2008.

Quadro 1. Os grupos e os critérios para a formação dos grupos de municípios sobre o Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS)

Grupos	Municípios	Categorias
Grupo 1	Sorocaba, Alumínio, Boituva, Botucatu, Porto Feliz, Itu, Salto	Alta riqueza, alta longevidade e média escolaridade Alta riqueza, alta longevidade e alta escolaridade Alta riqueza, média longevidade e média escolaridade Alta riqueza, média longevidade e alta escolaridade
Grupo 2	Araçariguama, Ibiúna, Itaí, Mairinque, Paranapanema, São Roque, Votorantim	Alta riqueza, baixa longevidade e baixa escolaridade Alta riqueza, baixa longevidade e média escolaridade Alta riqueza, baixa longevidade e alta escolaridade Alta riqueza, média longevidade e baixa escolaridade Alta riqueza, alta longevidade e baixa escolaridade
Grupo 3	Águas de Santa Bárbara, Araçoiaba da Serra, Cerquilha, Cesário Lange, Itapirapuã Paulista, Itaporanga, Pratânia, Piraju, Tietê	Baixa riqueza, alta longevidade e alta escolaridade Baixa riqueza, alta longevidade e média escolaridade Baixa riqueza, média longevidade e alta escolaridade Baixa riqueza, média longevidade e média escolaridade
Grupo 4	Anhembi, Apiaí, Arandu, Areiópolis, Barão de Antonina, Bofete, Capela do Alto, Conchas, Fartura, Guapiara, Iaras, Iporanga, Itaberá, Itaóca, Itapetininga, Itararé, Itatinga, Laranjal Paulista, Manduri, Pardinho, Pereiras, Piedade, Pilar do Sul, Porangaba, Quadra, Ribeira, Ribeirão Grande, São Manuel, Taguaí, Taquarituba, Torre de Pedra	Baixa riqueza, baixa longevidade e média escolaridade Baixa riqueza, baixa longevidade e alta escolaridade Baixa riqueza, média longevidade e baixa escolaridade Baixa riqueza, alta longevidade e baixa escolaridade
Grupo 5	Alambari, Angatuba, Avaré, Barra do Chapéu, Bom Sucesso de Itararé, Buri, Campina do Monte Alegre, Capão Bonito, Cerqueira César, Coronel Macedo, Guareí, Iperó, Itapeva, Jumirim, Nova Campina, Ribeirão Branco, Riversul, Salto de Pirapora, São Miguel Arcanjo, Sarapuí, Sarutaiá, Tapiraí, Taquarivaí, Tatuí, Tejuapá	Baixa riqueza, baixa longevidade e baixa escolaridade

Fonte: Adaptado de: Fundação Seade, 2010. Disponível em: < <http://www.seade.gov.br/projetos/iprs/ajuda/2008/sintese.pdf> >
Acesso em 10 jul. 2011.

¿Multiplicar el acceso o hacer efectiva la permanencia?

Karina Curione y Marina Míguez
Unidad de Enseñanza, Facultad de Ingeniería, Universidad de la República
curione@fing.edu.uy

Palabras clave: Ingeniería; avance académico; inclusión.

Introducción

Este trabajo presenta algunos resultados de la tesis de Maestría «Estudio de los perfiles motivacionales de los estudiantes de Ingeniería de la Universidad de la República con relación al avance académico» (Curione, 2011), que tuvo por objetivo *investigar las posibles relaciones entre el proceso motivacional y el rendimiento académico en estudiantes de Ingeniería de la Universidad de la República* (Udelar). Se estudió a lo largo de cinco años lectivos a una cohorte de estudiantes (generación 2005), centrandó el interés en el estudio del perfil motivacional con relación al avance académico (Míguez, 2008); para operativizar dicho avance, se recurrió a la medida de los créditos acumulados por los estudiantes en función del tiempo (Míguez y colabs., 2005). Los estudiantes que avanzan fueron agrupados en dos subpoblaciones, aquellos que avanzan con cierto rezago (mitad de carrera) y aquellos que avanzan al ritmo que prevé el Plan de Estudios vigente (final de carrera). Los principales resultados de los componentes motivacionales se encuentran en Curione, Míguez y Huertas (2011). En este trabajo interesa compartir hallazgos referentes a la caracterización de estas subpoblaciones, las cuales se diferencian en aspectos referidos a su formación académica previa, su lugar de origen —Montevideo/interior— y a los institutos de formación secundaria de los que provienen —público/privado.

Algunos datos generales sobre Facultad de Ingeniería con relación a la Universidad de la República

Según datos aportados por el Censo 2007 la Facultad de Ingeniería (FI) cuenta con 613 docentes, teniendo la Udelar un total de 7979. Al observar la distribución por grados en el total de UR, el 60% de los docentes se ubican en los primeros grados: 1 y 2, en tanto en los dos últimos grados se ubica el 15% (6,8% de grados 5 y 8,4% de grados 4). Los docentes en FI se distribuyen de un modo muy similar al conjunto de la UR: 52% se ubica en los dos primeros grados, en tanto un 16% se ubican en los dos últimos.

El último censo ha puesto de manifiesto que la Udelar cuenta con 81.774 estudiantes en los Servicios, los datos intercensales han mostrado que la población estudiantil se incrementó un 23% entre 1999 y 2007, manifestando una tasa de crecimiento promedio anual de 2,6%.

El 62,8% de la matrícula universitaria son mujeres y el 37,2% varones, la información intercensal muestra que entre 1999 y 2007 el porcentaje de población femenina universitaria se mantuvo constante, lo que estaría evidenciando una detención del proceso de crecimiento que desde 1968 experimentara el ingreso femenino a la Universidad. Cabe señalar que la FI muestra una composición de su población opuesta al conjunto de la UR, como podrá observarse más adelante, aproximadamente el 70% de los ingresantes son varones.

En 2007 ingresaron a la UR 17.407 estudiantes, 11.273 mujeres y 6.134 varones, la distribución del ingreso según áreas, muestra que el Área Social cuenta con el mayor porcentaje de estudiantes (49,1%) seguida del Área Salud (25,5%), del Área CT (18,2%), Agraria (4,4%) y Artística (2,9%). Cabe señalar que si se toma en cuenta la tasa de crecimiento intercensal es el

Área CT la que ha experimentado la mayor tasa de crecimiento (6,6%) entre los censos 1999-2007. FI contaba en el censo de 1960 con 568 estudiantes y en el censo 2007 con 9222.*

El crecimiento exponencial de la matrícula es un dato positivo pero ha impactado en la UR en general y en el Área CT en particular, debido posiblemente a la importancia creciente de las nuevas tecnologías de la información, en este sentido, Ingeniería en Computación es la carrera con mayor número de ingresos anuales en FI.

Al igual que en censos anteriores en 2007 el mayor porcentaje de población se ubica en el tramo de edades de 20 a 24 años, se observa también un porcentaje importante de estudiantes que podrían considerarse con extraedad (>30 años) que representa un 20% de la población estudiantil.

El 60,6% de los estudiantes universitarios nació en Montevideo, el 36,1% nació en el interior del país, mientras que los nacidos en el exterior representan un 3,3%, los nacidos en el medio rural o pueblos del interior del país sólo alcanzan el 1%. Esta realidad impacta, los datos sobre procedencia geográfica y avance académico en FI serán analizados más adelante.

El 80% de los estudiantes universitarios residen en Montevideo. La amplia mayoría de los estudiantes universitarios ha realizado sexto año de educación secundaria en instituciones públicas (75,2%).

Como se verá en FI esta proporción no se mantiene, representando, por ejemplo, para la generación 2005 al ingreso un 58% el origen de educación secundaria pública y un 35% de privada; el mayor porcentaje de estudiantes provenientes de instituciones privadas con relación a la UR en su conjunto se vuelve más marcado al considerar el avance curricular; como veremos la composición de la matrícula se va modificando: sobre todo el mayor peso del origen público tiende a disminuir drásticamente al considerar el avance académico.

En el año 2006 egresaron de la Udelar 4855 estudiantes de los cuales el 62% son mujeres. En ese año egresaron de Facultad de Ingeniería 242 estudiantes, 81% varones. Es posible observar que en líneas generales la proporción de hombres y mujeres del ingreso se mantiene sin modificaciones considerables al egreso.

Lamentablemente la publicación del Censo 2007 no ha ofrecido información desagregada sobre los egresos, con relación a la procedencia geográfica ni al tipo de instituto de origen de educación secundaria. Dado el peso que estas variables ha mostrado tener en los estudios desarrollados por UEFI sería muy importante que se cuente públicamente con los datos socio-demográficos de los egresados de la UR.

Al observar el total de egresos 2007 de UR, la mayoría proviene del Área Ciencias Sociales y Humanas (39,9%) y Ciencias de la Salud (37,5%), seguida de Ciencias y Tecnologías (17,41%), Ciencias Agrarias (4,46%) y por último, el Área Artística (0,8%). La distribución de egresos por áreas respeta la distribución de ingresos en el conjunto de la UR.

Descripción de la población de estudio

Se estudió a lo largo de cinco años lectivos a una generación completa de estudiantes (Generación 2005), dado que el interés se centró en el estudio del perfil motivacional con relación al avance académico (Míguez, 2008), con el objetivo de operativizar dicho avance se recurrió a la medida de los créditos acumulados por los estudiantes en función del tiempo (Míguez y colabs., 2005).

Ingresaron a FI en el año 2005: 1143 estudiantes, de los cuales 1081 rindieron la HDI. A los efectos de este estudio se realizaron tres cortes temporales, el primero representado por el momento de ingreso en el año 2005, cuando los estudiantes presentan la condición o crédito pero han rendido la HDI (1081). Debido a falta de información o información incompleta del

* Según datos aportados por los estudios de avance curricular de la UEFI, la Facultad de Ingeniería contaba a agosto de 2008 con 8597 estudiantes activos.

rendimiento en HDI de 51 de estos estudiantes, la población total considerada para este estudio como «ingreso» es 1030.*

A los efectos del presente estudio se consideran estudiantes de mitad de carrera a aquellos que rindieron la Herramienta Diagnóstica Media (HDM 2009), los estudiantes que rinden dicha prueba tienen entre 150 y 200 créditos, siendo 277 estudiantes de los cuales 50 correspondían a la Generación 2005.

A la fecha del estudio ningún estudiante de la Gen'05 había egresado,** a los efectos de acceder a una población de «final de carrera» se tuvo que determinar qué población se encontraba en condiciones de «mayor cantidad de créditos obtenidos».

Para determinar dicha población se definió como estudiante de «final de carrera» aquellos que cumplieran la condición de haber acumulado la mayor cantidad de créditos posibles*** desde el ingreso (2005) al tiempo que corresponde a transcurso de cinco años lectivos —tiempo teórico de duración del Plan de Estudios vigente.

Se realizaron consultas a las bases de datos de Bedelía a marzo de 2009, obtenido el avance en créditos para la generación 2005, se tomó aquellos ubicados en las dos últimas franjas de créditos (n=29).

Tabla 1. Estudiantes que rindieron la HDI 2005 distribuidos por franjas de créditos*

Créditos	0-50	51-100	101-150	151-200	201-250	251-300	301-350	351-400
Estudiantes	613	133	113	95	68	51	28	1

*Estudiantes que rindieron la HDI 2005 distribuidos por franjas de créditos

El avance académico —medido en créditos obtenidos— muestra que 613 estudiantes de la generación 2005 se encuentran ubicados en la primera franja de créditos (0-50), en tanto sólo un estudiante está en la última franja, (se consideró como estudiantes de final de carrera aquellos ubicados en la ante-última y última franja de créditos). Estos estudiantes son los que han logrado avanzar al ritmo teórico previsto por el Plan de Estudios, constituyendo una minoría, que representa el 2,6% de la población que ingresó en el año 2005.

Al tomar la definición de deserción que se trabaja en UR, es decir, al considerar desertor a aquel estudiante que en dos años no ha realizado ningún tipo de actividad académica, se tiene que para la generación 2005 son 418 los estudiantes que cumplen dicha condición, es decir, que la deserción para la población se estudio se ubica en un 38,6%.

Descripción de la población al ingreso

La población ingresante es mayoritariamente joven, en edad acorde a la culminación del nivel de educación previo (Bachillerato), el 82% de los ingresantes tiene hasta 20 años de edad. Poco más de la mitad proviene de la capital y el resto se distribuye en distintas localidades del interior del país. La mayoría (65%) proviene de instituciones de Enseñanza Media pública. Los estudiantes que provienen de instituciones de enseñanza media privada constituyen un porcentaje importante pero inferior (35%). Es una matrícula mayoritariamente masculina (70% varones). La carrera con mayor porcentaje de estudiantes al ingreso es Ingeniería en Computación (40%).

* No todos respondieron las preguntas correspondientes a las variables de base, por lo que en algunas tablas el total contabiliza menos que 1030.

** A marzo de 2011: 6 estudiantes de Gen'05 obtuvieron el título, de los cuales 4 provienen de liceos privados.

*** Serán considerados como los estudiantes de fin de carrera, los más próximos al egreso para la Gen'05.

Tabla 2. Edad		
Años	n.º estudiantes	%
17	1	0,1
18	243	21,3
19	498	43,6
20	194	17
21	65	5,7
22	44	3,8
23	18	1,6
24	17	1,5
25	7	0,6
26	13	1,1
27-46	42	3,7

Tabla 3. Procedencia geográfica		
	Montevideo	Interior
n.º estudiantes	518	427
Porcentaje	54,8	45,2

Tabla 4. Enseñanza media			
	Público	Privado	UTU*
n.º estudiantes	547	329	65
Porcentaje	58,1	35	6,9

*En la tabla UTU se separa del resto de la categoría público porque presenta en general un rendimiento más bajo que el resto del estudiantado, se verá cómo esta población tiende a desaparecer al considerar el avance en créditos.

Tabla 5. Sexo		
	F	M
n.º estudiantes	340	803
Porcentaje	29,7	70,3

Rendimiento en las herramientas diagnósticas

Rendimiento en la herramienta diagnóstica al ingreso (HDI)

El estudio del desempeño de la población ingresante en componentes por áreas disciplinares (Física, Matemática, Química) se enmarca en una importante trayectoria que la Facultad de Ingeniería, al igual que otras Facultades del Área CI ha desarrollado en materia de pruebas diagnósticas. La Facultad de Ingeniería realiza desde 1992 este tipo de pruebas, teniendo carácter obligatorio de 1995 a la fecha. Este proceso culminó con el diseño de una herramienta diagnóstica al ingreso (HDI) que contempló múltiples componentes.

La HDI fue diseñada por un grupo interdisciplinario de docentes de FI coordinados por la Dra. Marina Míguez. Se aplica desde el año 2005 a los estudiantes que ingresan a todas las carreras de la FI con fines diagnósticos, los resultados son tomados en cuenta de modo positivo: los estudiantes que obtienen un 60% o más del puntaje total de la prueba obtienen entre 1

y 5 puntos que se suman a los resultados de los cursos del primer semestre: Física General 1, Cálculo 1 y Geometría y Álgebra Lineal 1.

Los estudiantes que no asisten a la prueba sin justificación debida son sancionados con la imposibilidad de rendir exámenes en el período de julio-agosto. Ambas medidas apuntan a lograr un mayor compromiso de los estudiantes con la instancia de la prueba, en un intento de obtener un diagnóstico más aproximado, o dicho de otro modo, intentando evitar un subdiagnóstico.

A partir del diagnóstico la FI ofrece a los estudiantes distintos trayectos, se ofrece una devolución global de los resultados y orientaciones generales sobre los posibles trayectos curriculares a seguir —mediante Talleres de Orientación al Ingreso—.

La HDI está integrada por varios componentes que evalúan por un lado tres áreas de conocimientos: Física, Matemática y Química. Y por otro lado, evalúa comprensión lectora, motivación y estrategias de aprendizaje, una descripción detallada puede consultarse en (Míguez y colabs, 2007)

La HDI-2005 estuvo integrada además por el Test de Figuras Enmascaradas (EFT) para evaluar estilos cognitivos y la valoración de la motivación se realizó desde una doble perspectiva: a partir del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje y de la elaboración de un relato a partir de una lámina del TAT.

Nivel de suficiencia en Matemática, Física, Química y Comprensión Lectora

De los 1081 estudiantes que se presentaron a la prueba, obtuvieron la suficiencia un 17,9%, de los cuales el 48% provienen de instituciones privadas de enseñanza media de la capital, el resto se distribuye de modo bastante homogéneo entre instituciones públicas del interior y la capital del país (28,9% y 21,5% respectivamente). El casi 2% restante se distribuye entre instituciones privadas del interior y UTU de Montevideo. Ningún estudiante de UTU del interior del país obtuvo la suficiencia.

Tabla 6. Rendimiento en HDI - Suficiencia en Matemática, Física, Química y Comprensión Lectora		
	Insuficiente	Suficiente
n.º de individuos	889	192
Porcentaje	82,1	17,9

Sólo un 4,4% de los estudiantes de la generación de este estudio (Gen'05) alcanzan la suficiencia simultánea en Matemática, Física, Química y Comprensión Lectora.

Como se ha señalado anteriormente, los estudiantes que provienen de Montevideo y de Institutos de Enseñanza Media privados constituyen la categoría con mayor cantidad de estudiantes que alcanzan la suficiencia en HDI.

Rendimiento en la herramienta diagnóstica media (HDM)

La población que rindió HDM (277) está compuesta por estudiantes de Ingeniería de 15 generaciones de ingreso. Si bien la población de estudio es la Gen'05, se presentan datos descriptivos de toda la población a esta altura de carrera, brindando un acercamiento a un conjunto mayor de estudiantes que están en las mismas condiciones de avance académico que nuestra población de estudio, lo cual permite constatar entre otras cosas que la población de estudio presenta características comparables con el resto de la población a la misma altura de la carrera.

La población que rindió HDM se distribuye de modo diferencial en las distintas carreras, siendo Ingeniería en Computación la carrera con mayor número de estudiantes (82), seguida de Ingeniería Química y Alimentos (66), y en tercer lugar Ingeniería Eléctrica (62).*

* Al ingreso la mayoría de los estudiantes se inscriben en Ingeniería en Computación (40%).

Tabla 7. Distribución por carrera del total de estudiantes que rindió HDM

Carrera	Convocados	Asistentes
Computación	94	82
Eléctrica	67	62
Civil	50	39
Mecánica y Naval	25	24
Química y Alimentos	70	66
Agrimensura	5	4

Tabla 8. Distribución según año de ingreso a Facultad

Generación	Total	Agrimensura	Civil	Computación	Eléctrica	Mecánica/Naval	Química/Alimentos
<=1990	3	1		2			
1993	1			1			
1994	1			1			
1996	3			2	1		
1997	1			1			
1998	3		1	2			
1999	1			1			
2000	2			2			
2001	3			2	1		
2002	7	1	1	3	1		1
2003	18		3	9	4		2
2004	36		5	17	8		6
2005	50		10	13	11	8	8
2006	69	2	9	12	21	6	19
2007	79		10	14	15	10	30
Total	277	4	39	82	62	24	66

Es posible observar que el lento avance curricular ocasiona que estén en condiciones de rendir HDM estudiantes de distintas generaciones; si se considera la población que ingresó en 2005 (1081 estudiantes que rindieron HD1) tan sólo 50 rindieron HDM en 2009.

Tabla 9. Distribución por carrera de la población 2005 que rindió HDM 2009*

Carrera	Frecuencia	Porcentaje (%)
Computación	13	27
Eléctrica	9	19
Civil	9	19
Mecánica y Naval	8	16
Química y Alimentos	9	19
Agrimensura	0	0
Total	48	100

*Dado que no todos los estudiantes completaron las distintas preguntas el total no corresponde a 50 en algunos casos.

Al considerar la población de estudio es posible observar que, en líneas generales, la composición según carreras es comparable en rangos similares a la población total que rindió HDM. Ingeniería en Computación es la carrera con más estudiantes (13), seguida de Ingeniería Eléctrica (11) e Ingeniería Química y Alimentos (8).

A continuación se presentan algunos datos de la población de estudio observando algunas diferencias respecto al ingreso:

- incremento de la población proveniente de instituciones de enseñanza media privada, que pasan a representar un 44% cuando al ingreso se situaban en el 35%.
- ningún estudiante de enseñanza media técnica (UTU) se encuentra a esta altura de la carrera, cuando al ingreso eran un 6,9% de la matrícula.

El sesgo socioeconómico que presenta el avance curricular se vuelve más evidente al incorporar los datos de aquellos estudiantes que avanzan al ritmo teórico previsto por el Plan de Estudios 1997.

Tabla 10. Distribución de estudiantes según procedencia geográfica/instituto de origen

	Montevideo/Público	Montevideo/Privado	Interior/Público	Interior/Privado
n.ºestudiantes	5	17	18	1
Porcentaje (%)	12	42	44	2

La distribución según la variable sexo es similar al ingreso (cabe recordar, que FI presenta una tendencia opuesta al conjunto de la Udelar) 62,8% de mujeres y el 37,2% varones.

	F	M
n.ºestudiantes	10	40
Porcentaje (%)	20	80

Nivel de suficiencia en HDM

Obtuvo la suficiencia en HDM el 32,5% de los estudiantes.

Tabla 11. Suficiencia en HDM

Nivel HDM	Frecuencia	Porcentaje (%)
Insuficiente	187	67,5
Suficiente	90	32,5

Población de final de carrera

A cinco años del ingreso ningún estudiante de la población de estudio ha egresado. Como se ha señalado, se consideran en esta investigación: estudiantes de final de carrera aquellos que han acumulado la mayor cantidad de créditos de los 450 previstos para el egreso. En la población de estudio cumplen esta condición 29 estudiantes, quienes representan solamente un 2,6% del ingreso 2005. En la tabla se muestra la distribución en las distintas carreras: cursan Ingeniería en Computación tan sólo dos estudiantes, cuando al ingreso era la carrera con mayor población (399). La mayor cantidad de estudiantes cursa Ingeniería Química e Ingeniería de Alimentos (11).

Tabla 12. Distribución de estudiantes de final de carrera según carreras

Generación	Agrimensura	Civil	Computación	Eléctrica	Mecánica/Naval	Química/Alimentos
2005	0	5	2	7	4	11

Tabla 13. Distribución de estudiantes de final de carrera según procedencia geográfica/Instituto de origen*				
Montevideo/Público	Montevideo/Privado	Montevideo/Privado	Interior/Público	Interior/Privado
n.º estudiantes	2	16	5	2
Porcentaje (%)	8	64	20	8

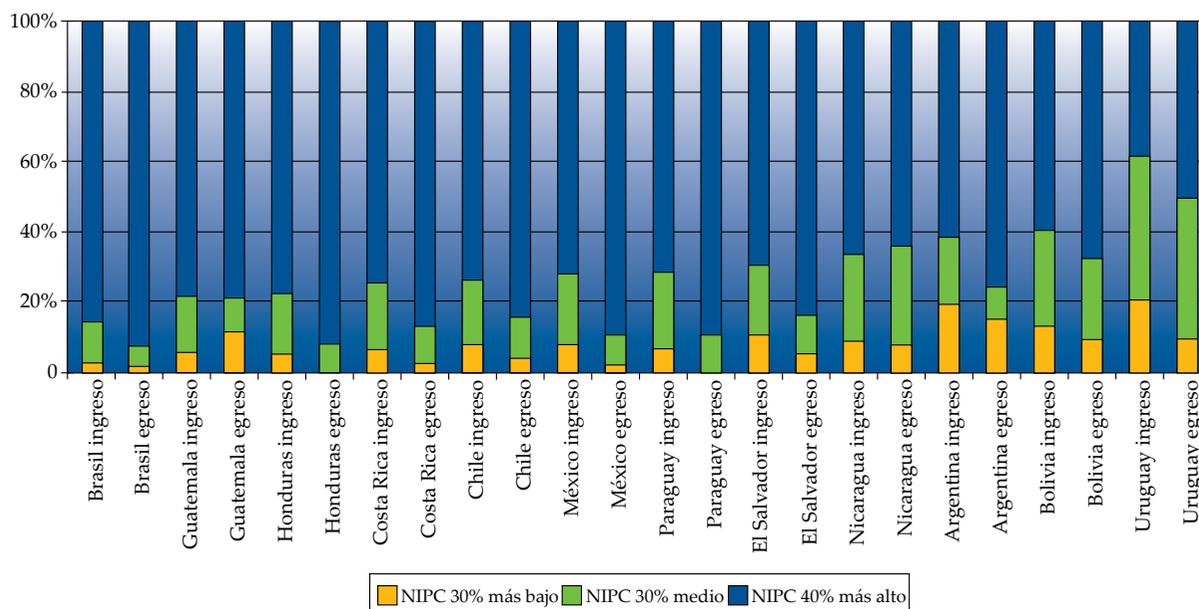
*El total no corresponde al global de la población de final de carrera porque algunos estudiantes no completaron datos descriptivos en el formulario al ingreso.

La población que efectivamente avanza al ritmo previsto, y que se encuentra más próxima a egresar es, en primer lugar, una franca minoría compuesta por estudiantes provenientes mayoritariamente de la capital del país (72%) y de instituciones de Enseñanza Media privadas (72%). La distribución capital-interior al ingreso así como el instituto de enseñanza media pública o privada no evidencia ningún sesgo particular. Esta distribución es diferente a la observada en el conjunto de la Udelar, los datos del último censo muestran que la mayoría de los estudiantes universitarios provienen de instituciones públicas de enseñanza secundaria (75,2%), pero como no se dispone públicamente de los datos censales de los egresos desagregados no es posible saber si el sesgo socioeconómico que se observa a final de carrera en FI es una realidad en el resto de la Udelar.

A partir de datos aportados por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) es posible tener un acercamiento al perfil de ingreso y egreso de instituciones terciarias y universitarias en Uruguay.

En todos los países en consideración, a excepción de Uruguay, la mayoría de los que acceden a la educación superior provienen del 40% de los hogares con mayores ingresos per cápita familiares. Brasil, Guatemala, Honduras y Costa Rica, son los países con más restricciones de acceso a la universidad para los jóvenes provenientes de los hogares con menores ingresos. A su vez, el gráfico muestra que en todos los países el perfil social de los egresados es más alto comparado con el de los ingresantes, lo que permite inferir el sesgo del abandono hacia los ingresantes de menor nivel socioeconómico (SITEAL, 2005: 4).

Gráfico 1. Jóvenes urbanos de 18 a 29 años que accedieron a la educación superior y egresados urbanos de 25 a 29 años por nivel de ingresos per cápita del hogar. Año 2000.



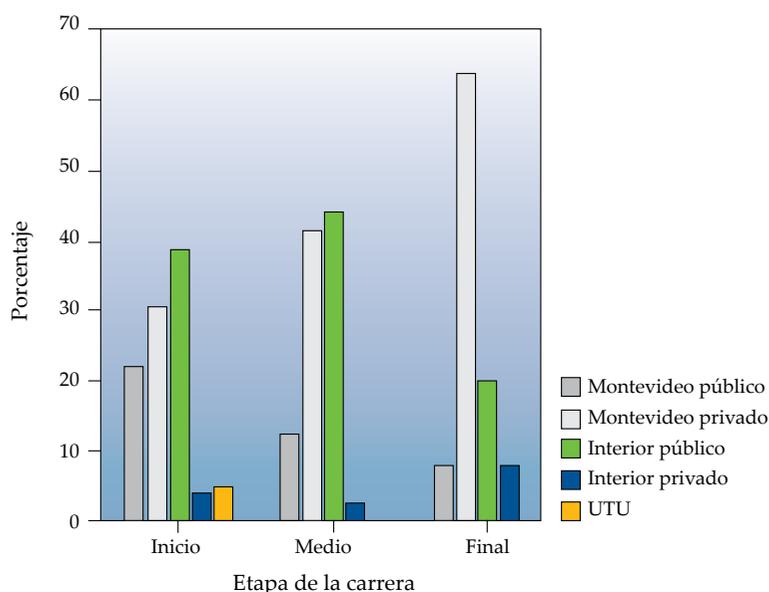
Fuente: SITEAL, *La educación superior en América Latina: acceso, permanencia y equidad*, 2005. Disponible en <<http://www.siteal.iipe-oei.org>>.

Uruguay presenta un perfil de ingreso de los más igualitarios y un perfil de egreso que estaría favoreciendo a los estudiantes de mayores ingresos, lo cual parece caracterizar a la educación superior en América Latina. El desafío mayor parece ser la generación de condiciones efectivas de permanencia y egreso de los estudiantes provenientes de las familias de menores ingresos.

Para la población de estudio a final de carrera sólo un 28% de los estudiantes provienen del interior cuando al ingreso representaban un 45% de la matrícula. Tampoco se cuenta con datos censales sobre la procedencia geográfica de los egresados de la Udelar por lo que no es posible realizar comparaciones con el conjunto.

Se muestra a continuación un gráfico comparativo de tres momentos: ingreso, mitad y final de carrera, donde se evidencian las diferencias en los perfiles de la población de estudio.

Grafico 2



Distribución de estudiantes según procedencia geográfica/instituto de origen en tres momentos de la carrera

Para la población de final y mitad de carrera se estudió la distribución por barrios de los estudiantes. El Instituto Nacional de Estadística (INE) para la presentación de sus datos ubica 62 barrios montevidianos, que han sido ampliamente estudiados y se conoce la distribución de distintos indicadores según los barrios: propiedad de la vivienda, valor índice de la misma, propiedad de vehículo, promedio clima educativo, clima educativo mayor que 9 años, ocupaciones de alto estatus, hogares completos y estables, no estudia, no trabaja ni busca trabajo, madres adolescentes no casadas, insuficiencia educativa, entre otros.

Estos índices presentan valores diferenciales de acuerdo a los distintos barrios, Kaztman (1999) ha identificado para Montevideo un proceso de «segregación residencial», que polariza la localización de las clases sociales en el espacio urbano. Los barrios resultan cada vez más homogéneos a la interna y más heterogéneos entre sí. Este proceso de segregación barrial, según el autor, reduce los contactos entre personas de distinta condición socioeconómica aumentando el aislamiento entre clases. Kaztman ha mostrado que niños y jóvenes con la misma configuración familiar de activos presentan diferencias significativas en cuanto a la frecuencia de comportamientos de riesgo dependiendo de la composición social del barrio. Los comportamientos de riesgo analizados por el autor son tres: rezago y abandono del sistema educativo de niños y jóvenes en edades de escolarización; presencia de varones de entre 15 y 24 años que no estudian, ni trabajan ni buscan trabajo; y maternidad adolescente fuera del matrimonio. La

composición social del vecindario ha mostrado tener un impacto significativo en los comportamientos de riesgo de los jóvenes, poniendo en evidencia mecanismos sociales de reproducción de las desigualdades, la pobreza y la exclusión social (Katzman, 1999).

Ciertos indicadores se comportan de modo diferencial según los barrios: el promedio clima educativo; clima educativo mayor que 9 años; ocupaciones del alto estatus; hogares completos y estables; jóvenes que no estudian, no trabajan, ni buscan trabajo.

Entre los factores más importantes a la hora de explicar el rezago escolar se encuentra: el clima educativo (promedio de los logros educativos de los adultos); el nivel socioeconómico de los hogares y la estructura familiar (Katzman, 1999).

Al considerar, por ejemplo, el promedio de clima educativo es posible visualizar la distribución desigual de este indicador en los distintos barrios, mientras en Parque Rodó, Punta Gorda, Punta Carretas y Carrasco ronda los 12 años, en otros barrios como Pajas Blancas, Casabó, Piedras Blancas, Casavalle el promedio no alcanza los 7 años. Al tomar en cuenta el indicador «No estudia, ni trabaja, ni busca trabajo» se observa un porcentaje cercano al 20% en estos barrios, mientras en los primeros no alcanza el 10%.

Basta este breve recorrido por los datos para poner en evidencia que el lugar de residencia resulta una variable de peso al considerar las desigualdades sociales: se constata una situación de inequidad que sin dudas impacta en el ámbito educativo. El lugar de residencia podría estar influyendo en las posibilidades de permanencia y avance académico de los estudiantes que logran acceder a la Universidad, por lo cual los estudios que abordan la problemática del rezago y el abandono en este nivel educativo deberían tomar en cuenta la variable denominada por Katzman «efecto vecindario» (Katzman, 1999).

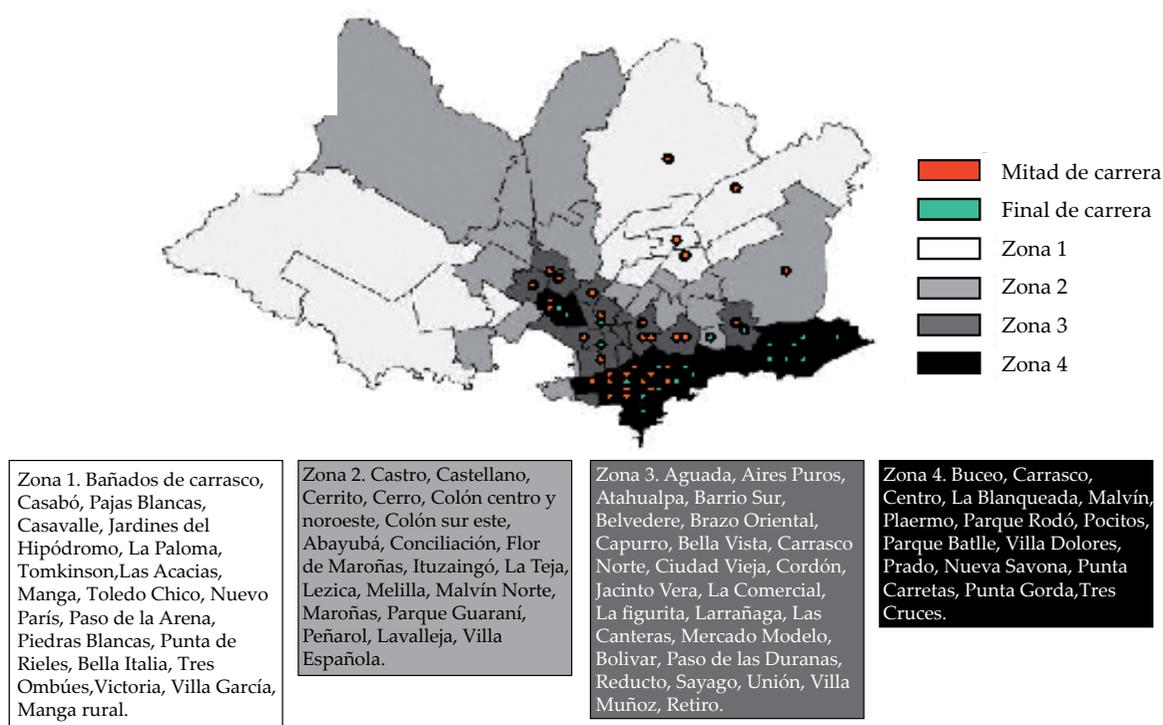
Distribución residencial de los estudiantes de Mitad y Final de Carrera según zonas de Montevideo.*

Los estudiantes que logran avanzar al ritmo previsto por el plan de estudios (final de carrera) se distribuyen de modo homogéneo en ciertos barrios montevideanos. Esta distribución por barrios presenta ciertas diferencias al considerar la población de mitad de carrera.

Los barrios montevideanos pueden agruparse en zonas tomando en cuenta el índice de posiciones barriales 2006. Según el mismo, se pueden establecer cuatro zonas (Aguiar, 2008). En la figura se puede observar la distribución de los estudiantes de mitad de carrera y final de carrera.

* El mapa y las zonas delimitadas en el mismo fueron tomados de Aguiar, S. (2008). «El juego urbano. Segregación espacial en Montevideo y (Socio) Lógicas del Habitar». Tesis de Maestría no publicada, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Figura 1. Índice de posiciones barriales 2006. Agrupación en 4 zonas.

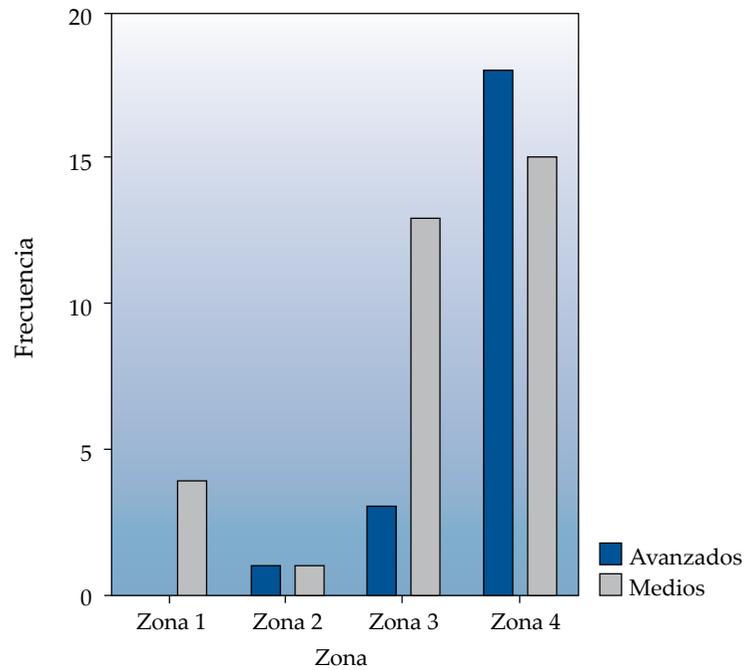


Los puntos verdes representan a los 29 estudiantes de final de carrera que mayoritariamente se ubican en la zona 4, seguido de la zona 3, y un único estudiante en la zona 2, en tanto ningún estudiante de final de carrera se ubica en la zona 1. Se observa en cambio que la población que avanza con cierto rezago (mitad de carrera) si bien mayoritariamente se ubica en las zonas 4 y 3, su distribución en el mapa de la capital muestra un patrón más «expandido» en las distintas zonas. A su vez, es posible observar que la zona 4 en donde se distribuyen muestra un corrimiento desde la costa este (Carrasco, Punta Gorda, Punta Carretas) hacia la zona Centro y Tres Cruces.

Como puede observarse algunos estudiantes de mitad de carrera provienen de la zona 1 (Pajas Blancas, Manga, Piedras Blancas, Punta de Rieles) en tanto ningún estudiante de final de carrera vive en dicha zona. Cabe señalar además que no están ubicados en el mapa los 12 estudiantes de mitad de carrera que residen en el interior del país en el área metropolitana (Canelones y San José).

Sólo dos estudiantes de final de carrera residen en el interior del país (en Lagomar y Barra de Carrasco respectivamente).

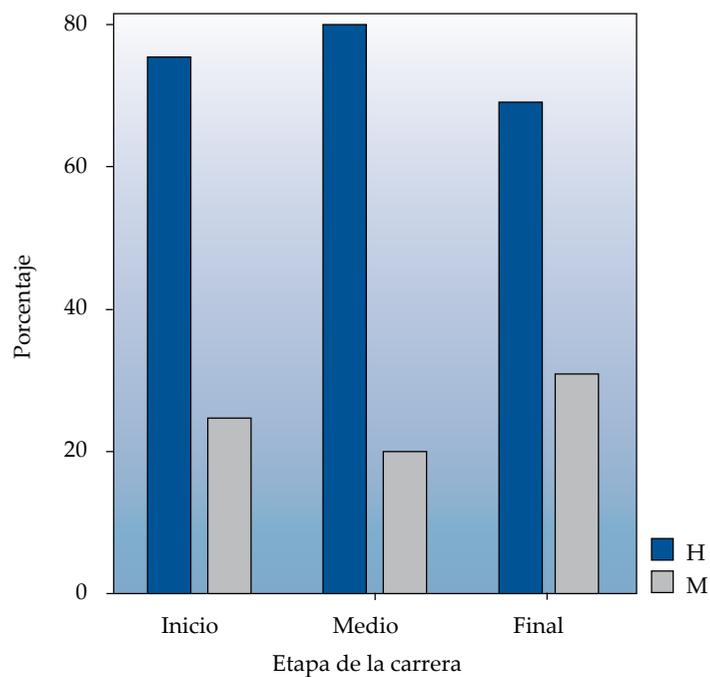
Grafico 3. Distribución de los estudiantes de mitad y final de carrera según zonas Montevideo



Por último, al analizar la variable sexo es posible observar un incremento de la población femenina que pasa a representar un 31%.

Grafico 4

	F	M
n.º estudiantes	9	20
Porcentaje (%)	31	69



Rendimiento en la HDI de la población de estudio según avance académico: inicio-mitad-final de carrera

Dados los objetivos de la investigación aquí presentada la población de estudio (Gen'05) fue dividida según tres momentos críticos con relación a su avance académico: inicio de carrera, mitad de carrera y final. Como se ha señalado anteriormente la población que avanza al ritmo teórico previsto por el Plan de Estudios presenta un importante sesgo socioeconómico. Se podrá ver que además dicha población presenta un rendimiento diferencial en la HDI. A continuación se presentarán algunos resultados sobre rendimiento en HDI para las tres subpoblaciones: inicio-mitad y final de carrera.

Rendimiento en HDI por componentes: Matemática, Física, Química

Al observar la suficiencia en el componente que evalúa Matemática en HDI, al ingreso el 87% de la Gen'05 obtiene un rendimiento insuficiente. Si se observa cómo fue el desempeño de la subpoblación que se encuentra a mitad de carrera (n=50) en dicha componente, se ve que tiene un desempeño muy similar al global de la generación al ingreso: un 86% de la población de mitad de carrera tuvo un rendimiento insuficiente en Matemática. Sin embargo, el porcentaje de insuficiencia cae notoriamente al considerar la subpoblación que ha llegado a final de carrera, al momento de rendir la HDI el 48% obtuvo la suficiencia en Matemática, cuando este porcentaje no alcanza al 15% para el global de la generación, ni para la población que avanza pero con rezago (mitad de carrera).

Tabla 14. Suficiencia en Matemática inicio

	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	894	87
Suficiente	136	13
Total	1030	100

Tabla 15. Suficiencia en Matemática mitad

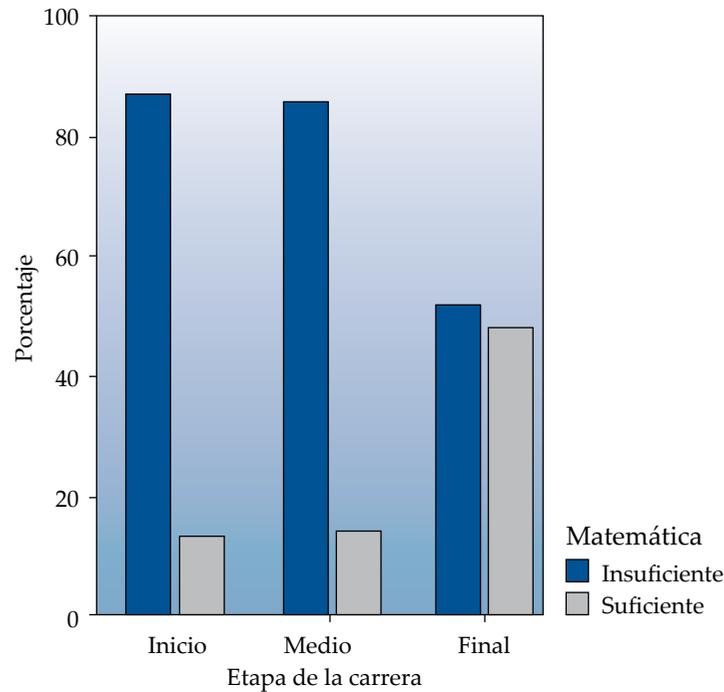
	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	42	86
Suficiente	7	14
Total	49	100

Tabla 16. Suficiencia en Matemática final

	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	14	52
Suficiente	13	48
Total	27	100

El siguiente gráfico comparativo del rendimiento en Matemática para la población total —inicio— y las subpoblaciones mitad de carrera y final de carrera permite visualizar el rendimiento diferencial de los estudiantes que avanzan al ritmo previsto por el Plan de Estudios.

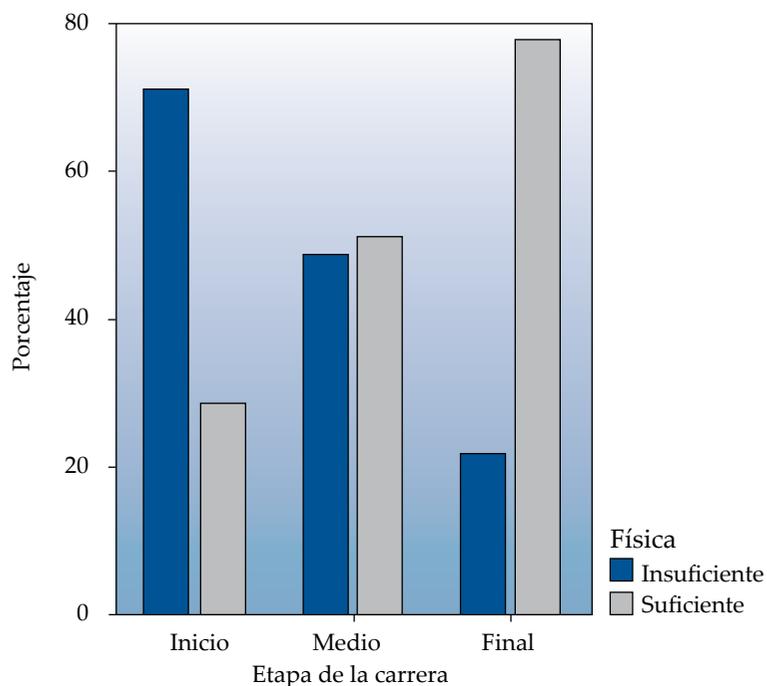
Gráfico 5. Rendimiento en Matemática HDI según tres momentos de la carrera para la generación 2005



Los estudios que realiza la Unidad de Enseñanza de la Facultad de Ingeniería de la Udelar muestran que esta componente es la que mejor explica el comportamiento de los estudiantes en su avance en la Facultad de Ingeniería (informes UEFI 2006-2011).

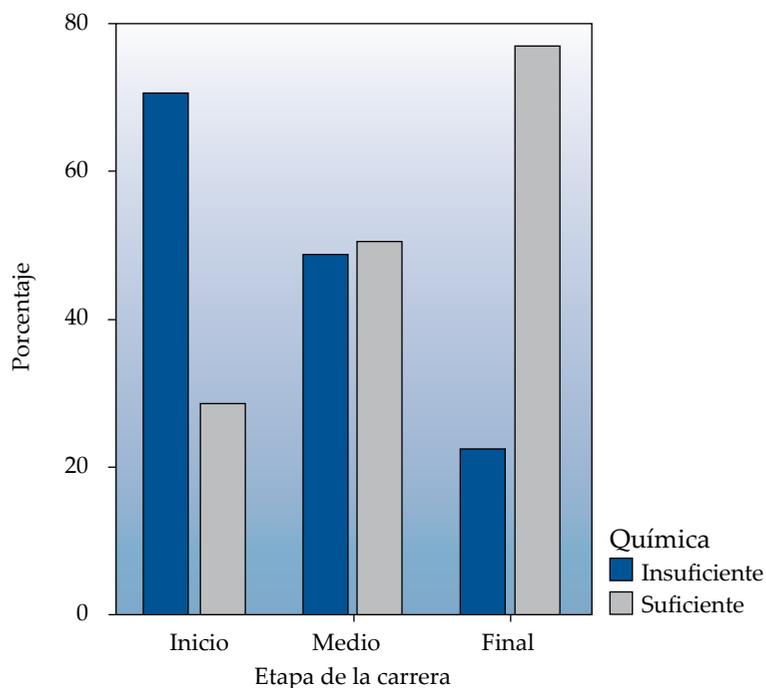
Al considerar el rendimiento en la componente Física de la HDI, se tiene que el 71% de los ingresantes en el año 2005 tienen un rendimiento insuficiente. Al considerar la población de mitad de carrera, la insuficiencia se ubica en un 49%, mientras que al considerar la población que está al final de la carrera este porcentaje se ubica en 22%. Por lo tanto, se da un rendimiento claramente superior de la población que avanza al ritmo previsto por el Plan de Estudios: el 78% de esta población tuvo al ingreso a Facultad de Ingeniería un rendimiento suficiente en la componente que evalúa los conocimientos en Física. A los efectos de posibilitar la visualización de esta información se presenta a continuación un gráfico comparativo.

Gráfico 6. Rendimiento en Física HDI según tres momentos de la carrera para la generación 2005



Por último, al considerar el componente Química, el 68% de la generación 2005 tiene un rendimiento insuficiente, al considerar cómo rindió en dicho componente la población de mitad de carrera, dicho porcentaje se ubica en 61%. En cambio, para la población de final de carrera la insuficiencia en Química representa al 30% o dicho de otro modo, el 70% tuvo un rendimiento suficiente en esta componente. El rendimiento diferencial de esta subpoblación puede visualizarse en el siguiente gráfico:

Gráfico 7. Rendimiento en Química HD según tres momentos de la carrera para la generación 2005



Al considerar la suficiencia global en Matemática, Física y Química (MFQ), se tiene que el 88% de los ingresantes tiene un rendimiento insuficiente, siendo el rendimiento de la población de mitad de carrera bastante similar (84%) y mostrando la población de final de carrera un rendimiento global diferencial, ubicándose la insuficiencia en el 37% de los estudiantes de dicha subpoblación.

Las diferencias formativas previas en las áreas de Matemática, Física y Química se encuentran entre las variables que estarían incidiendo en el avance académico en Facultad de Ingeniería. La investigación longitudinal y en profundidad que desarrolla la UEFI ha mostrado para esta generación en particular que son aquellos estudiantes que tuvieron suficiencia simultánea en las cuatro componentes de HDI (Matemática, Física, Química y Comprensión Lectora) correlaciona fuertemente con el avance de los estudiantes en la Facultad (UEFI, 2011).

En síntesis

A cinco años del ingreso ningún estudiante de la población de estudio había egresado. Para la Gen'05, sólo 29 estudiantes (2,6% del ingreso) se encontraban próximos a egresar («estudiantes de final de carrera»). Como se ha visto existen diferencias formativas previas, evidenciadas en el rendimiento diferencial de esta subpoblación en la HDI. Esto se observa claramente en la suficiencia en Matemática, mientras al ingreso 13% es suficiente, si se considera a los estudiantes de final de carrera la misma asciende a un 52%.

Además de las diferencias formativas previas, la población que efectivamente avanza al ritmo previsto por el Plan de estudios es una franca minoría compuesta por estudiantes provenientes mayoritariamente de la capital (72%) y de instituciones privadas (72%). La distribución capital-interior al ingreso así como el instituto de educación media pública o privada no evidencia ningún sesgo particular. Para la población de estudio a final de carrera sólo un 28% de los estudiantes provienen del interior cuando al ingreso representaban un 45% de la matrícula. No se cuentan con datos censales sobre la procedencia geográfica de los egresados por lo que no es posible realizar comparaciones con el conjunto de la Udelar. Los datos aportados por SITEAL posibilitan tener un acercamiento al perfil de ingreso y egreso de instituciones terciarias y universitarias en Uruguay (SITEAL, 2005).

El avance en FI llama la atención sobre el hecho de que el libre acceso no es suficiente para garantizar condiciones de igualdad en lo que refiere a la posibilidad de avance real, efectivo, aun en el primer año. El acceso a la educación superior es un problema apremiante en Uruguay en particular, y en América Latina en general, pero también lo es la permanencia y las posibilidades de egreso para aquellos estudiantes que provienen de los hogares de menores ingresos, y también del interior del país.

Resulta central establecer mecanismos de inclusión social que logren desactivar los filtros selectivos que operan y que no hacen posible que el libre acceso a los estudios universitarios sea suficiente para romper con los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales. El proceso de escolarización en América Latina ha estado marcado por lo que Gentili ha denominado «exclusión incluyente»,

esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisionomías, en el marco de las dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (2009: 33).

La Udelar deberá avanzar en estrategias que permitan democratizar las condiciones de permanencia de los estudiantes en las carreras que han elegido.

Bibliografía

- Aguiar, S. (2008). «El juego urbano. Segregación espacial en Montevideo y (Socio) Lógicas del Habitar» (Tesis de Maestría). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo.
- Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios de Nivel Medio en Uruguay: un problema complejo y persistente, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 7 (4), 181-197.
- Boado, M. (2005). *Caracterización y perspectivas de la deserción estudiantil universitaria en Uruguay*, IESALC.
- Curione, K. (2011). «Estudio de los perfiles motivacionales de los estudiantes de Ingeniería de la Universidad de la República con relación al avance académico», Maestría Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Tesis de Maestría Inédita.
- Curione, K.; Míguez, M. y Huertas, J. (2011). «Características motivacionales de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería», *Journal of Sciences Education*, 2, 93-95.
- Estadísticas Básicas de la Universidad de la República—Catálogo 2007*, Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República, Uruguay.
- Gentili, P. (2009). «Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)», *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57.
- Kaztman, R. (1999). *Segregación residencial y desigualdades sociales en Montevideo*, CEPAL, Montevideo.
- Míguez, M.; Loureiro, S. y Otegui, X. (2005). *Aprendizaje, Enseñanza y Desempeño Curricular en la Facultad de Ingeniería: análisis cuantitativos y cualitativos*, Serie Análisis de Datos, Unidad de Enseñanza, Facultad de Ingeniería, Montevideo.
- Míguez, M.; Crisci, C; Curione, K.; Loureiro, S.; Otegui, X. (2007). «Herramienta Diagnóstica al Ingreso a Facultad de Ingeniería: motivación, estrategias de aprendizaje y conocimientos disciplinares», *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*. Año 8, n.º14.
- Míguez, M. (2008). «Análisis de las relaciones entre proceso motivacional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes del Área Científico-Tecnológica de la Universidad de la República». Tesis Doctoral. Facultad de Química, Universidad de la República.
- Míguez, M.; Loureiro, S.; Curione, K.; Camargo, P. y Crisci, C. (2009). «Herramienta diagnóstica media: evaluando conocimientos disciplinares, motivación y estrategias de aprendizaje en la mitad de las carreras de Facultad de Ingeniería», Congreso de Investigación de Academia. Journals. Veracruz, México.
- SITEAL (2005). *La educación superior en América Latina: acceso, permanencia y equidad*. Disponible en: <<http://www.siteal.iipe-oei.org>>.
- Unidad de Enseñanza de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República. Informes a Consejo 2005-2011. Disponible en: <http://www.fing.edu.uy/uni_ens/>.
- Universidad de la República, *Memoria 2008*. Disponible en: <<http://www.universidadur.edu.uy/memoria/pdfs/ingenieria.pdf>>.

La formulación de un programa de inclusión, calidad y pertinencia de la oferta educativa

Adela Monge y Humberto Podetti
Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina
amonge@uncuyo.edu.ar

Palabras clave: oferta; calidad; universalización.

La ampliación y la calidad de la oferta como ejes del nuevo plan estratégico

Los procesos sociales, políticos y económicos de los últimos treinta años están configurando un conjunto de nuevas y desafiantes realidades comunitarias, regionales, continentales y globales para las personas, las sociedades, las naciones y la naturaleza. Simultáneamente se están desarrollando valiosas acciones y respuestas que abren nuevas perspectivas y posibilidades para el desarrollo de sociedades más justas en un mundo más igualitario. En nuestra América, la que habla castellano y portugués y cientos de lenguas originarias, se afirma la Unión de Naciones Sudamericanas, cuyo Tratado Constitutivo,* que entró en vigencia en marzo de 2011, incluye en su art. 3 los principios del *Consenso del Cusco* que proyecta un mundo sustancialmente diferente de los que propone el *Consenso de Washington* y alternativos a los que surgen del *Consenso de Beijing*.

Paralelamente se ha conformado un *espacio latinoamericano de educación superior* que comparten varios cientos de universidades, del que la Asociación Grupo Montevideo es uno de sus principales actores y en cuyo ámbito y a partir del carácter de bienes públicos de la educación y el conocimiento, se debate acerca de la misión de nuestras Universidades, su función activa y comprometida en el seno de las sociedades a las que sirven y en el desarrollo integral de nuestros pueblos y naciones, las exigencia de equidad, pertinencia y calidad de la enseñanza y su evaluación interna y externa y, como parte inseparable de estos objetivos, la generalización del acceso a la educación superior, incluyendo la permanencia y conclusión exitosa de los estudios y el bienestar de los alumnos durante todo su trayecto de formación.

La unidad en la diversidad y la equidad en todos los ámbitos de la vida humana es el eje del desafío para nuestra América y en ella es clave el papel de la educación superior. Por eso es imprescindible el reconocimiento y el desarrollo de nuevos caminos, semejantes y diversos simultáneamente (Voorwald y Jacobus, 2010), a los que se desarrollan en otras regiones del mundo, en materia de educación, investigación, divulgación científica y extensión y nuevos conceptos de calidad, equidad y pertinencia, lo que demanda también nuevos sistemas de calificación y medición del cumplimiento de esos objetivos (Ordorika y Rodríguez Gómez, 2009). La evaluación de nuestras Universidades es imprescindible para planificar y para tomar decisiones estratégicas respecto de la docencia, la investigación y la divulgación, pero debe hacerse con criterios y objetivos propios y, por lo tanto, diseñados en común en el *espacio de educación superior latinoamericano*.

Este desafiante y simultáneamente prometedor escenario reclama de nuestras universidades una profunda renovación en todos sus ámbitos. El sentido general de esa renovación es que estén en las mejores condiciones para contribuir a la construcción de sociedades en las que todos sus miembros sin exclusiones tengan derecho a tener derechos y a pertenecer a

* UNASUR, Tratado Constitutivo, disponible en: <www.pptunasur.com/downloads/tratadoconstitutivo-UNASUR.pdf>.

comunidades organizadas, con democracias profundizadas y economías democratizadas, en una América del Sur integrada,* en diálogo abierto e igualitario con las demás naciones y bloques del mundo.

Con ese objetivo y sobre la base del trabajo constante para comprender y reflexionar acerca de las nuevas realidades y su prospectiva y también de su compromiso e interacción con la sociedad a la que sirve, la Universidad Nacional de Cuyo se ha propuesto formular un nuevo Plan Estratégico, orientado sustancialmente a convertirse en un eficaz instrumento de inserción social y una institución activa y comprometida con el desarrollo integral, tal como lo definió Cornelis Voorwald en su intervención en el II Encuentro de Rectores UNIVERSIA (Voorwald y Jacobus, 2010).

Para ello inició en el año 2008 un estudio sistemático de la demanda social a la Universidad y simultáneamente de las necesidades que aún si ser expresadas como demandas por la sociedad, exigen ser satisfechas (Consejo Asesor Permanente de la Universidad Nacional de Cuyo, 2010). A partir de esos presupuestos está desarrollando diversos ejercicios de planificación prospectiva, que implican la extensión y articulación de los espacios públicos y sociales de la comunidad a la que sirve y una devolución del sentido del tiempo y el espacio ante el presente constante impuesto por la velocidad de las transformaciones, los breves plazos del mercado global y las incertidumbres acerca del futuro (Tedesco, 2010).

El nuevo Plan Estratégico tiene entre sus ejes principales la ampliación y la reformulación de su oferta de educación superior, pensada y diseñada en función de las demandas de la sociedad y la necesidad de egresados de excelente formación científica, ética, humanística y social, para afrontar los desafíos de un desarrollo integral de nuestros pueblos. El presente trabajo presenta una parte inicial de ese Plan Estratégico, que está desarrollándose actualmente, para el diseño de la nueva oferta académica de la Universidad Nacional de Cuyo.

La ampliación se propone explícitamente la universalización de la enseñanza superior, persiguiendo incrementar de modo constante el acceso efectivo a la Universidad, asociada en todas sus partes al mejoramiento permanente de la calidad educativa y a la inclusión en la sociedad. Desde esa perspectiva, y sin perjuicio de la incidencia de los factores familiares y sociales en el éxito en la educación, no hay dudas respecto de la relevancia que tiene para ese éxito el diseño curricular e institucional, la calidez humana y física del ambiente educativo y las habilidades y motivaciones de los educadores (cultura, formación integral, capacidad para enseñar y compromiso con la tarea, además de la sólida formación en la disciplina objeto de la enseñanza). Por ello la universalización de la educación superior presupone el desarrollo y perfeccionamiento de instrumentos que permitan satisfacer sin limitaciones ni exclusiones la demanda y la necesidad de inclusión social, como el diseño de nuevas y mayores oportunidades de acceso y permanencia, la formación compensatoria de las deficiencias de la educación secundaria, la presencia testigo en carreras no ofrecidas hoy por la educación pública, la generación de modalidades de cursado que permitan trabajar y estudiar, una decidida apuesta por la educación a distancia, los ciclos iniciales, las tutorías personales y de grupos, los materiales didácticos especiales y los nuevos formatos de aprendizaje.

Simultáneamente con la universalización, es un objetivo sustancial del nuevo Plan Estratégico la mejora constante en la calidad de la enseñanza, la investigación, la divulgación científica y la extensión. Esto implica una nueva noción de calidad, que excede el mero concepto de la trazabilidad del trayecto formativo o el compromiso de seguimiento de los procedimientos que se informan para el desarrollo de la educación o la investigación. La calidad debe

* Desde el ámbito de la integración regional, encarnado en la CAN, el MERCOSUR y UNASUR, se demanda la profundización de la dimensión cultural, el desarrollo de fortalezas académicas que consoliden las perspectivas regionales ante los más acuciantes problemas mundiales, la disponibilidad de personas adecuadamente formadas para crear sinergias a escala regional y la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas, entre otros aspectos sustanciales, como se destacó en la CRES 2008.

ser medida en función de los objetivos y la misión de la Universidad. En cuanto a la evaluación de la enseñanza, ella debe incluir la formación de los alumnos medida en la capacidad de pensamiento crítico, la independencia de criterio, el compromiso ético y social con su comunidad y la voluntad de formación durante toda la vida. Desde el punto de vista general, la calidad debe ser asimismo evaluada mediante la relación entre el ingreso de los aspirantes y su egreso como culminación de una primera etapa de su educación universitaria, el bienestar estudiantil y particularmente el conjunto de acciones y procedimientos para garantizar el acceso, la proporción población/ingresos/egresos de la educación superior, la permanencia y el egreso exitoso, la pertinencia social de sus carreras, la contribución efectiva al desarrollo integral, la capacidad de inclusión social, la cantidad y competencia de los docentes de todas las etapas de la educación, desde la inicial a la superior, la divulgación científica y el desarrollo de la evaluación de tecnologías en contexto social.

Por fin, el Plan Estratégico, también tiene como objetivos intensificar la *investigación*, en la que la Universidad se propone aumentar significativamente la pertinencia social y regional de su producción científico-técnica, sin ceder en calidad, la *extensión*, la *vinculación* con actores públicos y privados para participar en forma directa de la solución de problemáticas de la región, y la necesidad de una intensa y extensa *divulgación científica* que permita descubrir y valorar las habilidades de las personas que habitan en la región a la que sirve.

La formulación y ejecución del nuevo Plan Estratégico exige, en consecuencia, un cambio de paradigma, abandonando, paulatinamente, el hábito de diseñar la oferta desde las fortalezas de la Universidad a hacerlo en respuesta a lo que es demandado por la sociedad y además es necesario para el desarrollo integral de nuestros pueblos, tal como se describe en el capítulo 3 del presente trabajo.

Antecedentes: el estudio de la demanda social

El proceso de formulación del nuevo Plan Estratégico se inició con el estudio de Demanda de educación superior que comenzó en 2008 y encomendado en su diseño, desarrollo y realización al Consejo Asesor Permanente de la Universidad, organismo cuya misión es constituir un ámbito de vinculación, diálogo y discusión permanente entre la Universidad y la sociedad mendocina.

La decisión de iniciar las tareas inherentes a la elaboración del Plan con una amplia consulta a la sociedad, sus organizaciones, a los sectores públicos, a las empresas, a los especialistas en educación, investigación, extensión y divulgación, a los estudiantes y a los docentes universitarios y de que sus resultados constituyesen los cimientos del nuevo Plan Estratégico de la Universidad, se fundó en dos necesidades consideradas básicas. La primera de ellas, la de que el Plan exprese una *política pública*, de mediano y largo plazo, que supere los períodos de ejercicio de las autoridades universitarias, carácter sólo alcanzable mediante la construcción de un resultado común a través de la consulta y la respuesta, el diálogo y el debate. La segunda, que toda la sociedad mendocina fuese la autora y así lo percibiese, de modo que el Plan sea el resultado de una interacción basada en el reconocimiento y el respeto por el otro y no una formulación aceptada por la autoridad y el prestigio social de la Universidad.

El estudio fue ejecutado en cinco etapas:

1. Consulta a referentes calificados de la comunidad mendocina (2008-2009).
2. Consulta a la sociedad mendocina (2008-2009).
3. Consulta a expertos en educación y/o diferentes temáticas (2010-2011).
4. Consulta «Desafíos de la educación superior desde las percepciones de los estudiantes» (2010).
5. Consulta: «Desafíos de la educación superior desde la perspectiva de los docentes universitarios» (2011).

Los resultados de la primera y segunda etapas han sido publicados en el libro *Demanda Social a la Universidad*, con palabras preliminares de Juan Carlos Tedesco y Hebe Vessuri (Tedesco, 2010). En los párrafos siguientes se sintetizan algunos de sus aspectos más significativos.

En la consulta a referentes calificados de la sociedad mendocina, diversos dirigentes sociales señalaron que la oferta educativa de la UNCUYO debía atender a los principales desafíos provinciales: la planificación estratégica, el ordenamiento territorial, el desarrollo de energías alternativas, y, en general, la formación integral de perfiles profesionales que aporten al desarrollo productivo, económico, humano y social de la provincia, la nación y la región.

Asimismo, diversos actores del sector productivo señalaron la necesidad de carreras cortas y tecnicaturas, respondiendo en el marco de una educación pública de calidad, a la demanda de los empleadores de limitar el aprendizaje al buen manejo de las herramientas de cualquier naturaleza de uso inmediato y cotidiano. Estas carreras son atractivas para los estudiantes porque permiten obtener un empleo anticipadamente y poner en práctica los conocimientos adquiridos también rápidamente. Sin embargo, estos empleos se remuneran con salarios menores, dificultan la continuación de los estudios y el ascenso dentro de las organizaciones productivas. Por ello en el diseño curricular para atender estos procesos y dar respuestas de excelencia a los cambiantes escenarios sociales y del sistema productivo, deberán considerarse tecnicaturas y carreras cortas que ofrezcan un adecuado manejo de las herramientas requeridas por los empleadores pero simultáneamente proporcionen una razonable formación básica y estímulos adecuados para la continuación de los estudios, como titulaciones intermedias y sistemas de créditos para carreras más largas.

Asimismo se requirió a la Universidad una intensificación y extensión de la divulgación científica, particularmente la de las ciencias duras y la tecnología cuya necesidad es más acuciante, a los fines de permitir descubrir y valorar las habilidades de las personas que habitan la región de influencia de la Universidad.

También se requirió que el Plan prevea modalidades de cursado de las carreras que permitan trabajar y estudiar y se extienda la educación a distancia.

Otro aspecto destacable de la consulta es el señalamiento que la nueva oferta académica implicará superar otro desafío, la frecuente alta complejidad de las habilidades que debe proporcionar y formar la educación superior para responder a las demandas y necesidades de la sociedad y del desarrollo integral. Para ello se requerirán en muchos casos carreras que deberán ser abordadas desde varias unidades académicas, configurando una nueva lógica de formación transversal.

Del mismo modo, con relación a la eventual oferta de empleo derivada de grandes empresas o inversiones extranjeras directas, se destacó que debe analizarse la posibilidad de ofrecer formación universitaria pública. Hacerlo implicará un esfuerzo significativo para una demanda tal vez reducida, pero simultáneamente dará la oportunidad de formar con criterios éticos, humanísticos y sociales egresados que pueden influir luego en la conducta de esos grandes emprendimientos.

Por último, muchos de los entrevistados sostuvieron que dada la celeridad de los procesos políticos, sociales, productivos, de integración regional, que están desarrollándose, es preciso que en el menor tiempo compatible con una buena planificación, se defina una nueva oferta académica que responda a las demandas y necesidades sociales de la provincia, la nación y la región.

Continuando con la serie de consultas, la destinada a *expertos en educación superior y en áreas de aplicación* requirió la opinión de un grupo calificado respecto de las carreras que la UNCUYO debiera considerar para ampliar y recalificar su oferta educativa en función de:

- *Desafíos y tendencias de la educación superior en América Latina*
Masificación, Regulación, Diferenciación vertical y horizontal, Mercantilización, Virtualización.
- *La pertinencia respecto de las necesidades de la sociedad*
Desafío de vinculación entre inclusión, calidad y pertinencia.
- *Aportes de la Universidad a partir de su oferta de grado y pregrado*
El resultado generó la siguiente selección de carreras:
 - Ciencias Aplicadas:
Grado: Ingenierías, Informática, Tics, Metalmecánica, Microelectrónica, Meteorología, Geología, Estadísticas, Arquitectura.
Pregrado: Tec. en ferrocarriles.
 - Ciencias Básicas:
Grado: Potenciar carreras de Biología, Matemática, Física, Química, Biotecnología.
 - Ciencias de la salud:
Grado: Enfermería
Pregrado: Agentes sanitarios
 - Ciencias Humanas:
Grado: potenciar los profesorados de Lengua, Inglés e Historia; Psicología; Arqueología; Turismo; Artes Audiovisuales.
 - Ciencias Sociales:
Grado: Relaciones Institucionales y Humanas, Relaciones de la Industria.

La priorización de las carreras se fundamenta en consideraciones políticas estratégicas a nivel nacional y provincial expresados en planes estratégicos y políticas públicas de carácter universal.

Consulta a estudiantes 2010

El objetivo general de esta cuarta consulta fue identificar la percepción de los estudiantes respecto de las actividades académicas, de extensión, de gestión y de vinculación que actualmente realiza la Universidad. En este sentido, se buscó identificar específicamente las percepciones y necesidades que los estudiantes universitarios tienen de la institución respecto de:

- El funcionamiento de lo que puede denominarse «estructura universitaria»: los docentes, los aspectos edilicios, los métodos pedagógicos, el sistema de cursado y evaluación, entre otros.
- El uso de espacios específicos dentro de la Universidad.
- La participación en actividades propias de la vida universitaria, más allá de las actividades obligatorias vinculadas a lo estrictamente académico.
- Los desafíos de la inclusión de alumnos en la UNCUYO.
- La vinculación Universidad-sociedad: actividades realizadas por la Universidad y su impacto social, modelo de universidad y desafíos de la educación superior, propuestas y acciones.

Algunas de las *conclusiones pertinentes a esta publicación* son las referidas a:

Sistema universitario

La valoración positiva de la mayoría de los ítems evaluados atraviesa prácticamente la totalidad de la encuesta aplicada. Respecto a los componentes de la estructura universitaria, las salas de informática y las fotocopiadoras son las más pobremente valoradas, pero dentro del contexto de valoración positiva.

La valoración del cuerpo docente había sido abordada de forma indirecta considerando los siguientes ítems por separado: el compromiso con la tarea, la actualización profesional y el

incentivo de la participación de los alumnos. Estos tres elementos fueron valorados positivamente, siendo la actualización, en términos relativos, la que tuvo una mayor valoración negativa.

Para intentar sintetizar la visión de los alumnos de la UNCUYO en un solo indicador, se optó por una escala de 1 al 9 donde debía puntuarse la evaluación que hacían de la educación recibida. Con esto, se supuso que las actividades de mediación pedagógica representan para los alumnos el aspecto más relevante de la UNCUYO. Los resultados fueron muy positivos, con más del 88,8% de los alumnos de la muestra valorando con puntajes de siete o superior, y siendo el promedio de puntuación el 8,14.

La adecuación de la formación recibida a las expectativas como futuro profesional también tuvo valoración positiva. De los tres elementos considerados: aspectos técnicos, resolución de problemas y trabajo interdisciplinario, (este último tuvo la mayor valoración negativa).

Más relevantes son los resultados respecto de qué componentes de la currícula deberían reforzarse, siendo las opciones los componentes teóricos y conceptuales; los prácticos, reforzarse ambos o mantenerse como están.

Por un amplio margen, los resultados se orientaron al reforzamiento de los componentes prácticos (casi el 40% de los alumnos) y al refuerzo tanto de componentes prácticos como de componentes teóricos (38,4% de los alumnos). Cuestión que da pie a la hipótesis sobre la prevalencia de la educación tradicional en la UNCUYO, por un lado, y a la necesidad de reestructurar integralmente la currícula de las carreras de la Universidad, por el otro.

Universidad e inclusión social

La localización física de la UNCUYO ha funcionado históricamente como un factor de restricción al acceso para los alumnos de departamentos alejados del Gran Mendoza.

De todos los programas de inclusión de los alumnos, el de territorialización fue el que tuvo la mayor valoración negativa, con sólo el 10% de los alumnos que lo conocía. Aun así, la valoración positiva fue ampliamente superior, con más del 60% de los alumnos que conocía el programa evaluándolo como «bueno».

Algo similar ocurre con las becas como programas de inclusión. Más del 60% de los alumnos que conocía de su existencia las valoró positivamente, mientras que casi un tercio las consideró regular.

Respecto a las actividades de extensión y vinculación de la UNCUYO, las más ampliamente conocidas fueron el programa de tv *Noticias y Universidad* y la revista *Noticias y Universidad*. Tal vez puedan considerarse estrictamente como actividades de difusión. Paradójicamente, las actividades menos conocidas fueron las de la participación de la UNCUYO en el Plan Estratégico de Desarrollo de la Provincia de Mendoza (PED) y el programa de Incubadora de empresas, ambas con un potencial de impacto considerable.

De las actividades de extensión y vinculación que generan mayor impacto social, los alumnos eligieron en orden de importancia al Cine Universidad, el programa de tv *Noticias y Universidad* y los consultorios odontológicos

Modelo de Universidad

Con relación a la función de la Universidad y a su vinculación con el contexto social, los alumnos optaron en su gran mayoría por un modelo que pone en valor, tanto la formación de profesionales solventes como el compromiso social de estos con la realidad circundante. Estos resultados, aunque no directamente comparables a los de la consulta realizada sobre la demanda social a la Universidad, sí son compatibles respecto a los valores de fondo; la formación integral de los profesionales y el servicio a la comunidad.

En cierto sentido, puede pensarse que prevaleció en los alumnos y la población general un modelo de Universidad visto desde el lado de la «oferta», en la generación de profesionales que luego ofrecen sus servicios a la comunidad desde el compromiso. Entre los modelos menos elegidos se encuentran los que podrían vincularse más a una visión desde la demanda,

una Universidad más permeable a las necesidades del mercado y a la generación de bienes y servicios.

En consonancia con el modelo de Universidad más elegido, la medida más seleccionada respecto a lo que debe hacer la UNCUYO para lograr una vinculación más estrecha con la realidad social, fue la de incorporar nuevos contenidos y metodologías acordes a la demanda social. En segundo lugar, la medida más frecuente fue la implementación de prácticas sociales obligatorias, lo que está alineado con la medida anterior y con el modelo de Universidad más elegido.

La creación de nuevas carreras fue una medida que, aunque sexta en importancia, fue elegida por más de un quinto de los alumnos. Tanto la población general (resultados de la consulta a la sociedad mendocina) como los alumnos de la muestra eligieron en orden de frecuencia a las carreras de Psicología, Arquitectura y Veterinaria.

Consulta a docentes 2011

«Los desafíos de la educación superior desde la perspectiva de los docentes universitarios»

Se investigaron las percepciones, expectativas y propuestas de los docentes acerca de la pertinencia de la educación superior en general, y de la UNCUYO en particular, considerando como universo de estudio a los docentes universitarios de grado.

Se partió de la información acerca de la cantidad de docentes por Unidad Académica y de su distribución según cargo (titular/asociado, adjunto, jefe de trabajos prácticos), dedicación (exclusiva, semiexclusiva, simple) y situación actual de revista (efectivo, interino).

La investigación se realizó a través de la utilización de la estrategia metodológica cuantitativa, y a partir de la técnica de encuestas por muestreo, aplicadas a docentes de doce (12) Unidades Académicas de la UNCUYO:

1. Artes y Diseño.
2. Ciencias Agrarias.
3. Ciencias Aplicadas a la Industria.
4. Ciencias Económicas.
5. Ciencias Médicas.
6. Ciencias Políticas y Sociales.
7. Derecho.
8. Educación Elemental y Especial.
9. Filosofía y Letras.
10. Ingeniería.
11. Odontología.
12. Instituto Ciencias Básicas.

Se indagó sobre tres ejes, estructurantes de la investigación:

- Las problemáticas de la educación superior en Argentina.
- La Universidad Nacional de Cuyo.
- Visión prospectiva del Sistema de educación superior en los próximos diez años.

La muestra tuvo el carácter de aleatoria, probabilística y representativa, con el objeto de garantizar la validez y confiabilidad de la medición. Se compuso de 386 casos, para poblaciones finitas, con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de + - 4.6%, sobre un universo de 2947 docentes.

Síntesis y principales conclusiones

Módulo I: las problemáticas de la educación superior en la Argentina

Un importante porcentaje de docentes (49,5%), acerca del nivel de formación de graduados universitarios en la Argentina, con relación a la demanda de calificación del mercado ocupacional, manifiesta que tal formación responde en algunas áreas profesionales pero no en todas y sólo el 16,6% entiende que sí responde y, que la mayor parte de los profesionales hallan empleo acorde a sus capacidades.

Ante el planteo de que en la educación superior, «un problema destacado es el bajo número de egresados con relación al volumen de la matrícula», un alto porcentaje de docentes (69,7%) aduce estar de acuerdo con esta afirmación.

Las causas —de esta problemática— más referidas por los docentes son: el nivel de formación con el que vienen los alumnos de la enseñanza media como muy deficiente para desenvolverse en el nivel superior (porcentaje de mención: 61,9%); los estudiantes se retrasan en las carreras y terminan abandonando porque tienen que salir a trabajar (57%); la educación superior no constituye un sistema flexible que permita a los estudiantes adecuar sus carreras a sus deseos y necesidades (21,1%).

Acerca de esto último, se indagó sobre si es un problema del sistema de educación superior el que los estudiantes no puedan circular entre las distintas ofertas educativas para hacer su propia carrera. Poco más de la mitad de los docentes (50,8%) se expresó a favor (muy de acuerdo: 19,2% / bastante de acuerdo: 31,6%) de que sí constituye «un problema». Respecto a la otra casi mitad (47,9%) de docentes: un 28,2% manifestó estar poco de acuerdo en que sea un problema y un 19,7% adujo desacuerdo con relación a lo planteado (no es para ellos un problema).

Ante la pregunta formulada al 50,8% de docentes, sobre qué alternativas de solución proponen frente a lo que consideran un problema: son variadas las respuestas obtenidas.

Con el recurso «elaboración de categorías», en base a la configuración de un espiral de sentido, se sistematizó la información cualitativa contenida en las expresiones espontáneas de estos docentes, estableciéndose los porcentajes correspondientes a cada una de las categorías.

Se organizaron los dichos, para definir un bosquejo del marco de soluciones posibles propuesto por los docentes.

El 24,1% de los docentes reclama una mayor vinculación horizontal y de comunicación entre carreras y entre facultades, mejoramiento del sistema de equivalencias entre facultades, más posibilidades de circulación de los estudiantes.

El 18% manifiesta la necesidad de flexibilización de los currícula y la posibilidad de materias electivas.

El 14,3% sostiene que la departamentalización constituiría la solución al problema.

Estas son sólo algunas de las alternativas de solución propuestas (las más referidas).

Se interpreta que, en general, está presente en la perspectiva (trama de significaciones reconstruidas) de los docentes, lo que podría considerarse una fuerte valorización de la elección por parte de los alumnos de cómo circular entre las distintas ofertas educativas para hacer sus propias carreras.

Con relación a los problemas considerados transversales a la mayoría de las instituciones de educación superior del país, los más mencionados son: el bajo nivel de educación media con el que ingresan los alumnos a la universidad —disociación entre ambos ciclos— (porcentaje de mención: 65,5%); deterioro sostenido de la carrera docente como espacio de desarrollo profesional —baja proporción de dedicaciones exclusivas, dificultades para la movilidad en la carrera académica, bajos salarios, etcétera— (51,0%); obstáculos socioeconómicos para el acceso a la educación superior de los sectores sociales que antes accedían y ahora no pueden (29,0%); escaso presupuesto universitario (27,7%); falta de políticas de educación superior (26,2%).

Ante el interrogante ¿cuál es el nivel más apropiado para evaluar la calidad de las universidades?, el 57,5% de docentes mencionan las evaluaciones y acreditaciones externas realizadas por expertos; sigue en importancia porcentual «las universidades por sí mismas» (16,8% las eligen como las instancias más adecuadas de evaluación de calidad).

Ante la pregunta ¿cómo deberían decidirse las políticas de educación superior?, cerca de la mitad de los docentes (48%) opta por las propias universidades, el 18,1% por ley nacional y el 13,5% por el Consejo Federal de Educación, como las instancias de decisión más apropiadas.

Módulo II: la Universidad Nacional de Cuyo

Con relación a la evaluación, en general, de la UNCUYO, 9 de cada 10 docentes (92,8%) expresa una valoración positiva (en términos de muy bien: 51,3% / bien: 41,5%).

Acercas de lo que debería cumplir la UNCUYO en lo académico, las mayores referencias se concentran en: elevar la proporción de dedicaciones exclusivas docentes y dinamizar la movilidad en la carrera académica, transparentar los procesos de convocatoria y de realización de concursos docentes, mejorar los recursos para investigación (porcentaje de mención: 56%); planificar un desarrollo equilibrado entre las funciones de docencia, investigación y extensión (46,4%); incrementar los programas de intercambio universitario internacional de profesores y de estudiantes de grado y de posgrado, así como la convocatoria de profesores invitados de universidades del exterior, en especial para cursos de posgrado (39,6%).

Respecto de lo que debería cumplir la UNCUYO en función del contexto social y en base a las demandas de distintos actores, hay una distribución porcentual bastante equilibrada entre los primeros dos ítems que registran un 50% y un 41,2% de referencias o menciones, y entre los otros tres que le siguen (37,6%, 32,4%, 29,8%):

Generar articulaciones (mediante la organización y gestión adecuadas) con los procesos de desarrollo productivo y de innovación tecnológica (triangulación universidad-innovación tecnológica-sistema productivo). Realizar tareas de consultoría y prestar servicios científicos y técnicos al Estado y a las empresas, mejorando su financiamiento con la obtención de recursos propios (porcentaje de mención: 50%).

Organizar gran parte de la actividad docente, de investigación y de transferencia a partir de los requerimientos de la sociedad (apoyo de la universidad a lo sociocultural y a lo económico-productivo de las poblaciones existentes en sus áreas de influencia, como contribución a su desarrollo y transformación) (41,2%).

Participar más directamente en el análisis y resolución de la problemática social y cultural, proponiendo políticas públicas dirigidas a los sectores más desfavorecidos, con propuestas de acciones concretas de apoyo al desarrollo de la comunidad (37,6%).

Asumir el compromiso ético y político de aportar a la formación de profesionales críticos y comprometidos con la democracia, la equidad y los requerimientos de la sociedad, en especial el de los sectores más pobres (32,4%).

Ofrecer a sus graduados recientes un sistema de pasantías (como prácticas con fines de formación y especialización) a través de convenios con las empresas y los organismos públicos y privados (29,8%).

Con relación a los principales problemas respecto al funcionamiento cotidiano de la UNCUYO: los cuatro más mencionados son: la disponibilidad de aulas (porcentaje de mención: 39,4%); los espacios para las actividades específicas —laboratorios, consultorios, aulas para cursos, auditorios— (35%); los insumos de trabajo para usar en el aula o la práctica (33,7%), la oferta de posgrados (32,6%).

Respecto del currículo, el 57% de docentes manifiesta que en los planes de estudio deberían reforzarse tanto los componentes teóricos como prácticos.

Objetivos y contexto del ejercicio de planificación prospectiva 2016-2021. La actualización y ampliación de la oferta académica en la UNCUYO

Objetivos

Como se ha señalado precedentemente, uno de los principales objetivos del Plan es lograr un fuerte crecimiento de la oferta de educación superior, dotándola de suficiente eficiencia social, de modo que permita satisfacer sin limitaciones ni exclusiones la demanda y la necesidad de inclusión social, ofreciendo educación superior generalizada de calidad. Con esa finalidad está desarrollando actualmente un Ejercicio de planificación prospectiva 2016-2021 la actualización y ampliación de la oferta académica en la UNCUYO, cuyo objetivo es formular una propuesta de nueva oferta académica de carreras de grado y tecnicaturas.

El contexto

El estudio de demanda social a la Universidad y el Ejercicio de Planificación Prospectiva, se desarrollan paralelamente a la ejecución en Argentina de activas políticas públicas de inclusión social en materia de empleo, vivienda, acceso a la salud y educación. Las medidas adoptadas en aplicación de estas políticas han determinado un incremento en la matriculación en todos los niveles de la educación,* cumpliendo uno de los objetivos señalados en la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (UNESCO, 2009). En buena medida ese crecimiento ha sido impulsado por la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.606, promulgada en diciembre de 2006, que estableció la universalización de la oferta educativa para niños de 4 años y extendió la obligatoriedad de todo el ciclo de Educación Secundaria. Por otro lado, la continuidad del proceso de desarrollo económico ha configurado un contexto estimulante para ese aumento de la matrícula.

A ello se agregó el incentivo específico de la escolarización, mediante la creación de una Asignación Universal por Hijo para Protección Social,** destinada a las familias que no tienen miembros empleados con trabajo registrado y no reciben planes sociales, de modo de alcanzar a los segmentos más vulnerables de la población. El sistema eligió hacerlo estimulando la inclusión en el sistema educativo.

La creación de la Asignación ha suscitado significativas expectativas respecto de su aptitud para generar un incremento de la matrícula, un mejoramiento de las condiciones de acceso al sistema, una contención a la deserción escolar y un desafío a la calidad educativa, tal como se advierte en el Ciclo de Conferencias organizado por la Asociación Argentina de Políticas Sociales y la Red Argentina de Ingreso Ciudadano y auspiciadas por UNICEF en Buenos Aires, con la participación de destacados especialistas.***

En cualquier caso, la Asignación, que ya ha producido resultados alentadores desde el inicio de su aplicación en 2009, permitiendo otorgar un derecho fundado en la niñez a 3,4 millones de niños (Gasparini y Cruces, 2010)**** promete un significativo incremento de la matrícula de la educación secundaria y una reducción sustancial asimismo de la pobreza, la indigencia, la desigualdad y la vulnerabilidad relativa (Agis, Cañete y Panigo).

* Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, *Anuario Estadístico 2010*. Disponible en: <<http://diniece.me.gov.ar>>

** La Asignación Universal por Hijo para Protección Social fue creada por Decreto 1602/99, por el cual se modificó la Ley 24.714, estableciendo «un subsistema no contributivo de Asignación Universal por Hijo para Protección Social, destinado a aquellos niños, niñas y adolescentes residentes en la República Argentina, que no tengan otra asignación familiar prevista por la presente ley y pertenezcan a grupos familiares que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal.»

*** Las conferencias pueden leerse en <www.unicef.org/argentina/spanish/jornadas_asignacion_universal.pdf>.

**** Puede verse también Ramerí, Ana, Haimovich, Agustina y Straschnoy, Mora, *Evaluación del programa «Asignación Universal por hijo para la Protección Social» en sus primeros cuatro meses de implementación*. Disponible en: <www.ingresociudadano.org/IDEP-CTA.pdf>.

Estas circunstancias externas configuran un marco propicio para un crecimiento significativo y planificado de la matrícula pública de educación superior, que entraña fuertes desafíos para las Universidades nacionales.

El ejercicio de Planificación Prospectiva 2016-2021 La actualización y ampliación de la oferta académica en la UNCUYO

Los condicionantes actuales para el diseño de la oferta académica

La oferta académica de la Universidad Nacional de Cuyo ha sido diseñada en casi todos los casos considerando inicialmente las capacidades de su cuerpo docente y de su personal de apoyo y la infraestructura disponible para impartir educación superior, y recién después incluyendo otras variables, como la demanda de la sociedad o del mercado, la caída de la matrícula o la necesidad de completar o actualizar los estudios de grado. Es decir, que la formación y la cantidad de profesores y auxiliares de docencia y la infraestructura asignada a cada unidad académica constituyeron los cimientos pero también los condicionantes o limitantes decisivos al momento de proponer nueva oferta o modificar la existente. De algún modo, se ha ido conformando un paradigma no explícito, derivado de muchas circunstancias y condiciones externas e internas, de acuerdo al cual la Universidad ofrece lo que puede de acuerdo a la percepción de sus capacidades presentes.

Esta situación ha provocado numerosas consecuencias negativas, como la falta de pertinencia social de determinadas ofertas o la ausencia de oferta en áreas que la sociedad demanda o sus organizaciones consideran indispensable y una creciente insatisfacción de las necesidades de educación superior provinciales, nacionales y regionales, particularmente las relativas a la inclusión social y a la contribución desde los ámbitos de la enseñanza y la investigación a la función social de la educación superior.

La situación descrita sintéticamente ha sido abordada en diversos estudios, documentos, evaluaciones y planes de la UNCUYO, creando paulatinamente la convicción acerca de la necesidad de introducir cambios y particularmente la de que esos cambios son imprescindibles para que la Universidad pueda cumplir adecuadamente con sus fines.

Entre esos antecedentes pueden citarse a modo de ejemplo, los siguientes:

- a. El Plan Estratégico 2004-2008, que en el análisis de las funciones sustantivas de la Universidad, en el área de docencia de grado advierte una diferencia significativa entre el número de ingresantes y el de egresados y un desconocimiento de las causas de la deserción estudiantil y asimismo que no se conocen con precisión las demandas de la sociedad o el requerimiento de nuevas carreras u orientaciones exigidas por nuevos ámbitos de trabajo.*
- b. Las conclusiones similares de dos subprogramas del Programa de Mejoramiento Institucional (PMI) desde 2006, uno referido a la territorialización y el otro a la Actualización de la oferta educativa para atender a demandas sociales.
- c. La tercera autoevaluación institucional 2002-2008 que informa «respecto de la actualización y reformulación de la oferta académica, en función de las demandas sociales, la ausencia de una visión integral en el análisis, que contemple la demanda y necesidad social y territorial, que favorezca la propuesta de carreras para áreas de vacancia y la reformulación de las existentes, con un abordaje transversal, flexible y sistémico, para una propuesta pertinente y sostenible».

Como resultado de ese proceso, el punto de partida del ejercicio de planificación prospectiva supone una modificación del paradigma para el diseño de la oferta académica, desafiado fuertemente por las políticas públicas de inclusión social, la obligatoriedad de la educación

* Disponible en: <www.dachary.edu.ar/materias/polorg/docs/Plan_Estrategico_Universidad_Nacional_de_Cuyo.pdf>.

secundaria y los estímulos para la escolarización, como la asignación familiar por hijo, y el importante crecimiento proyectado de la demanda de educación superior.

Metodología

El ejercicio de planificación prospectiva fue realizado por un equipo de apoyo técnico y un equipo de especialistas que trabajaron conjuntamente. A los fines de poder realizar un análisis riguroso de un complejo conjunto de variables y dimensiones que involucran diferentes disciplinas, se resolvió utilizar como método para el trabajo los conceptos y técnicas de la prospectiva estratégica, desarrollada por Michael Godet en el Laboratorio de Investigación en Prospectiva, Estrategia y Organización (LIPS) (Godet, 2000), que fueron adoptadas por la UNESCO en una serie de *softwares* desarrollados en forma conjunta e implementados en diferentes talleres.

Las técnicas empleadas fueron el análisis estructural, también conocido como análisis de sensibilidad de variables (*software* MIC-MAC) y el análisis multicriterio /multiobjetivo (*software* MULTIPOL).

Dentro de la técnica de análisis estructural, el primer taller que se realizó fue una capacitación en metodología prospectiva, destinada al equipo técnico y al equipo de especialistas que iban a desarrollar el ejercicio de planificación prospectiva. Luego de esta actividad, se realizó un segundo taller con los especialistas, con el fin de identificar las principales variables que están involucradas en la creación de nuevas carreras, tanto aquellas internas de la UNCUYO como las del sistema de educación superior de Mendoza, y las del contexto social, económico, político y ambiental de la provincia, de la nación y de la región. El equipo de especialistas identificó las variables claves a tener en cuenta para la propuesta y luego trabajó en la construcción de indicadores y en la comprensión del comportamiento de las variables seleccionadas.

El equipo técnico identificó las carreras demandadas conforme los estudios de demanda social realizados, seleccionó carreras novedosas ofrecidas en América Latina y en otros países y también identificó las carreras ofrecidas en otras Universidades argentinas y vacantes en la UNCUYO, con la finalidad de elaborar un documento informativo para el equipo de especialistas en la definición de carreras prioritarias.

Posteriormente, se realizó un tercer taller con los especialistas en donde se jerarquizaron las variables seleccionadas. Los resultados obtenidos en este ejercicio, se revisaron en dos talleres realizados el primero con los secretarios/as académicos/as y el segundo con los decanos de cada una de las unidades académicas de la Universidad.

Finalmente, mediante un taller de análisis multicriterio/multiobjetivo, se seleccionarán los criterios para priorizar las carreras, estos se ponderarán, para posteriormente realizar el cálculo de la matriz multicriterio-multiobjetivo, con la finalidad de seleccionar las alternativas prioritarias.

Para este último taller se realizará previamente una capacitación sobre esta técnica, destinada al equipo de especialistas y al equipo técnico, para posteriormente, en sucesivos talleres, seleccionar las alternativas prioritarias y validarlas.

Financiamiento e infraestructura para la expansión de la oferta

Como hemos señalado en el párrafo *Los condicionantes actuales para el diseño de la oferta académica*, el diseño de la oferta desde lo que es demandado por la sociedad y lo que es necesario conforme los objetivos de construir sociedades más justas y procurar un desarrollo integral de nuestros pueblos y naciones en el marco de una integración política continental, implica vencer dos desafíos cuya superación requiere importantes recursos económicos: fortalecer y desarrollar nuevas capacidades de su cuerpo docente y de su personal de apoyo e incrementar la infraestructura disponible para impartir educación superior.

Para responder a estos desafíos se han desarrollado políticas públicas de financiamiento para estimular el emprendimiento de las transformaciones necesarias, como el Programa Fondo Universitario para el Desarrollo Nacional y Regional (FUNDAR).^{*} tienen como objetivos:

- a. fomentar el desarrollo de las áreas específicas que confieren a cada universidad una característica distintiva;
- b. fortalecer las ventajas comparativas respecto del conjunto en su capacidad de contribuir significativamente al desarrollo nacional;
- c. impulsar el trabajo asociativo entre las universidades situadas en una misma región del país y entre aquellas que desarrollen programas semejantes;
- d. promover carreras críticas de grado y posgrado orientadas a cubrir áreas de vacancia;
- e. estimular el acceso de los estudiantes a carreras de grado críticas para el desarrollo nacional;
- f. fortalecer la permanencia de los estudiantes en carreras de grado y
- g. fomentar la discusión interna de cada universidad con respecto de su misión y de los alcances de su compromiso social de cara a la sociedad. La Universidad Nacional de Cuyo ya ha obtenido financiamiento mediante dicho programa, tal como se describe en el apartado *Financiamiento e infraestructura para la expansión de la oferta* del presente trabajo.

La Universidad Nacional de Cuyo ya ha desarrollado una positiva experiencia mediante el Programa FUNDAR, por el que la Universidad asumió el compromiso de resolver las debilidades y vacancias que había señalado su segunda evaluación institucional. El cumplimiento de las metas y propósitos comprometidos permitió incorporar de modo definitivo el 70% de la financiación al presupuesto ordinario de la Universidad. La coincidencia del programa de incremento de la oferta con los planes de inclusión en desarrollo por el estado nacional garantizan la obtención del financiamiento necesario.

En cuanto se refiere a las necesidades de infraestructura, se ha encarado el desarrollo de un Plan Director de los Campus universitarios, que permitirá mediante diversas medidas, como el Bloque de Aulas Comunes y el Protocolo de Buenas Prácticas en la Administración de Aulas y Laboratorios comunes, ampliar suficientemente la infraestructura universitaria para albergar a los muchos nuevos estudiantes que serán el resultado de la ampliación de nuestra oferta.

Aspiramos, de ese modo, a ser la primera Universidad argentina que presente un plan para la inclusión y el desarrollo humano y social, que garantizará que la educación superior sea un instrumento fundamental para la construcción de una sociedad más justa.

* Resolución MECYT 260/2005.

Bibliografía

- Agis, Emmanuel, Cañete, Carlos y Panigo, Demián, *El impacto de la asignación universal por hijo en Argentina*. Disponible en: <www.ceil-piette.gov.ar/docpub/documentos/AUH_en_Argentina.pdf. Similares>.
- Arpini, Adriana (2005). «Técnica y práctica de una reforma educativa latinoamericana» en de la Fuente, José y Acosta Yamandú, *Sociedad civil, democracia e integración*, Ed. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Barsky, O., Sigal V. y Dávila, M. (2004). *Los desafíos de la universidad argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentinos
- Brovetto, J, Rojas Mix, M. y Panizzi, W. (comps.) (2003). *La educación superior frente a Davos*, UFRGS/AUGM/CEXECI, Porto Alegre, Brasil.
- Brunner, José Joaquín (2009). «La sociedad del conocimiento y la educación superior en América Latina» en *Universidad Nacional de Cuyo 70 Años*, EDIUNC.
- Brunner, J. y Tedesco, J. C. (2003). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*, Septiembre Grupo Editor, Buenos Aires.
- Consejo Asesor Permanente UNCUYO (2010). *Demanda social a la Universidad. Percepciones, expectativas y propuestas sobre la pertinencia de la educación superior en Mendoza*, Mendoza, EDIUNC.
- Cordera Campos, R. (2007). *Una educación superior, igual para todos*. Entrevista con Ana Lucía Gazzola, directora del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC. Revista *Universidades*, número 035, volumen LVII. Distrito Federal, septiembre-diciembre 2007. ISSN-0041-8935, pp. 15-25.
- Cornelis Voorwald y Herman Jacobus (2010). *Los desafíos de la Universidad iberoamericana ante un mundo en cambio*, II Encuentro de Rectores UNIVERSIA, Guadalajara, <<http://encuentroguadalajara2010.universia.net/blogs.html>>. Declaración de la CRES 2008 (Cartagena de Indias, Colombia 4 al 6 de junio de 2008).
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, 2° Edición, Morata.
- García Delgado, D. (1998). *Estado-Nación y Globalización. Fortalezas y debilidades en el umbral del tercer milenio*, Ariel, Buenos Aires, 1998.
- (2003). *Estado-Nación y la crisis del modelo*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- Gasparini, Leonardo y Cruces, Guillermo, *La Asignación Universal por hijo. Impacto, Discusión y Alternativa*, CEDLAS, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, Documento de Trabajo 102, Julio de 2010.
- Gazzola, Ana Lucía (2007). «El papel de la educación superior en la promoción del desarrollo y la integración de América Latina y el Caribe», ponencia presentada en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México.
- Glenn, Jerome C. (ed.) (1998). *Futures Research Methodology, Version 1.0*, Sección 4, Millennium Project del American Council for the United Nations University, Washington, USA, Versión en castellano del Centro Latinoamericano de Globalización y Prospectiva (1999), AC/UNU, Buenos Aires.
- Godet, Michel (2000). *La caja de herramientas de la prospectiva estratégica*, Cuadernos de LIPS (Laboratorio de Investigación Prospectiva y Estratégica), París.
- Hernández Sampieri, R. y otros (1999). *Metodología de la investigación*. México, MC Graw Hill.
- Hintze, Jorge, *La responsabilización desde una perspectiva extraterrestre*. Disponible en: <www.top.org.ar>.
- Malagón Plata, L. (2003). «La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión», en *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxii (3), núm. 127. 2003. Disponible en: <www.anuies.mx/sevicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/03.html>.
- Margarit, A. (2000). *La entrevista en la investigación cualitativa*. En Colección de papeles de Investigación. Rosario, Escuela de Comunicación Social, 2000. Disponible en: <www.dialogica.com.ar/unr/redaccion1/unidades/archivos/2005/06/la_entrevista_e.php>.
- Mollis, M. (comp.) (2003). *Las universidades en América Latina: ¿Reformuladas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires, Clacso.
- Nogueira, Roberto Martínez (2000). *Evaluación de la gestión universitaria*. Informe preparado para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, CONEAU.
- Ordorika Sacristán, Imanol y Rodríguez Gómez, Roberto (2009). *Evaluación institucional en la Universidad Nacional Autónoma de México*, DGEI, UNAM, México, D.F. Prensa UNCUYO (2011). *Tedesco presentó el libro sobre la*

- demanda social a la Universidad*, 15 de abril de 2011. Disponible en: <<http://www.uncu.edu.ar/novedades/index/tedesco-presento-el-libro-sobre-la-demanda-social-a-la-universidad>>.
- Samaja, J. (1999). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Sierra Bravo, R. (1994). *Técnicas de investigación social*, Paraninfo, Madrid.
- Svampa, M. (2006). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Taurus, Buenos Aires.
- Taylor y Bogdan (1986). *Introducción a los métodos cualitativos: la búsqueda de significados*, Paidós, Buenos Aires.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Anaya, Madrid.
- (2010). *Palabras preliminares I en Demanda Social a la Universidad. Percepciones, expectativas y propuestas*, EDIUNC.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París, Comunicado (8 de julio de 2009), párrafo 8. Disponible en: <www.unesco.org/education/wche2009/comunicado_esp.pdf>.
- Universidad Nacional de Cuyo, *Tercera evaluación institucional. I Etapa: Autoevaluación*.
- Vasilachis de Gialdino (1992). *I., Métodos Cualitativos I. Los problemas teóricos-epistemológicos*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Vessuri, Hebe (2010). *Palabras preliminares II en Demanda social a la Universidad cit.*, EDIUNC.
- Voorwald, Herman J.CV. (2010). *Discurso en el II Encuentro de Rectores UNIVERSIA*.
- Weinberg, Gregorio (2000). «El universo de la educación como sistema de ideas en América Latina» en Zea, Leopoldo (coordinador) *América Latina en sus ideas*, UNESCO, Siglo XXI.

Parte 2

Cogobierno como modelo de gestión y gobierno universitario

Cogobierno como modelo de gestión y gobierno universitario

Jorge Landinelli, profesor de la Universidad de la República y moderador en esta instancia, destacó que «actualmente es un hecho que vivimos una profunda revaloración social del papel de las universidades y de la educación superior en general. La UNESCO ha dicho que las diferencias en las perspectivas de futuro de las sociedades se basan en la cantidad de inteligencia y de cultura capaces de ser promovidas por la educación superior y aplicadas al progreso».

Añadió que otros organismos internacionales han señalado que la universidad desempeña un papel clave para la gobernabilidad democrática y el desarrollo social. «La cuestión planteada en esta convocatoria es si efectivamente las universidades pueden dar respuesta a desafíos de esta magnitud y en todo caso, si la idea del cogobierno —que la larga tradición reformista universitaria en América Latina ha promovido en algunos lugares exitosamente—, es una idea todavía urgente», expresó.

En segundo lugar Alberto Dibbern, secretario de Política Universitaria del Ministerio de Educación de la República Argentina, reconoció «los valores y la defensa que se hace de una universidad comprometida y democrática desde la AUGM». También planteó la temática del cogobierno partiendo del concepto de autonomía: «esto es, la cesión que hace la sociedad a través de sus representantes en las Constituciones de los países hacia nuestras universidades. Tenemos que entender con claridad la responsabilidad que asumimos al interpretar la autonomía y la autarquía universitaria; el cogobierno está ligado íntimamente a la autonomía. Yo no entiendo la autonomía sin la participación activa de todos los representantes de los diferentes claustros. Entiendo que el cogobierno debe permitir la representación de los docentes, los estudiantes, los graduados y los trabajadores de las universidades. En un verdadero marco de autonomía y autarquía las propias universidades, en sus estatutos, son las que deben establecer la representación que cada uno de estos claustros tienen dentro de un cogobierno».

Dibbern señaló que era necesario estudiar, evaluar y corregir algunas cuestiones: «en primer lugar, cuando el Estado otorga a la universidad autarquía que junto con la autonomía le permite tomar sus propias decisiones, el Estado garantiza su financiamiento y le otorga un subsidio para que en ese marco, la universidad lo ejecute de manera responsable y transparente. Por lo tanto, el cogobierno y la autonomía deben permitir que la universidad no pierda la confianza pública y preserve su independencia».

Se refirió a los aspectos que actualmente dificultan la gestión universitaria: «Hoy la Universidad es una de las instituciones más complejas. A comienzos del siglo xx la Universidad Nacional de la Plata tenía un presidente y un secretario general, que administraban la universidad. Tenía además su Consejo Superior, sus Claustros y Consejos Académicos. Hoy es una institución compleja y tiene secretaría, subsecretarías y direcciones, junto con el cogobierno o el órgano de gobierno. Existe también una especie de Poder Ejecutivo que ejecuta las políticas». En este sentido, planteó la necesidad de articular correctamente el debate y las resoluciones en los órganos de cogobierno con la acción de los órganos ejecutivos «para sostener un modelo que sea participativo y democrático».

También reflexionó sobre la dinámica de las relaciones entre personas que asumen responsabilidades en la conducción —como los rectores—, y los cuerpos colegiados. Indicó que —de acuerdo con los diferentes estatutos—, «hay algunos cuerpos universitarios que son verdaderas asambleas. Es muy diferente discutir políticas y tratar de tomar decisiones desde lo académico en un cuerpo colegiado numeroso, o en un cuerpo colegiado con una dimensión apropiada para el debate. Todas estas cuestiones deben ser revisadas y observadas porque estamos en un momento en que en América Latina se está dando un fenómeno común de la defensa de la Educación Superior como un bien público y un derecho humano social, con el financiamiento del Estado».

Añadió que «la declaración debe transformarse en acción y generar hacia adentro políticas y decisiones que acompañen la acción de los gobiernos, porque los ataques hacia el sistema universitario van a ser permanentes. Ocurre que la Educación Superior es un gran comercio mundial, lo decía el joven representante de los estudiantes chilenos. Ellos tienen hoy un problema que no es de fácil solución». Alentó a acompañar la posición del Consejo de Rectores de Chile y de los estudiantes, «porque es en defensa de nuestros propios sistemas».

El secretario de Política Universitaria valoró la experiencia argentina de la formación de Consejos Sociales —cuerpos integrados por representantes de las distintas fuerzas de la sociedad— que, en su opinión, conocen hacia dónde debe ir la universidad y deberían ser consultados en este sentido. Para finalizar, exhortó a «analizar con autocrítica los vicios que hemos sabido sostener» y a «generar alternativas que permitan que la participación sea genuina».

Por su parte Carolina Cabrera, representante de la Organización Continental y Caribeña de Estudiantes (OCLAE), se refirió a «los tres legados que la reforma de Córdoba nos ha dejado: la autonomía, el cogobierno y la democratización del conocimiento, que desde distintos enfoques y perspectivas, se han cumplido y siguen vigentes hoy en las universidades latinoamericanas». Con relación a la autonomía, Cabrera destacó la importancia de «poder tomar y llevar adelante las decisiones de políticas educativas en forma disociada de los poderes de gobierno y del Estado».

Señaló además que «la autonomía universitaria tampoco sirve de nada si las universidades se encuentran enquistadas, sin relacionamiento con el entorno», añadiendo que el cogobierno no es sólo un principio, sino también un derecho de los universitarios y un medio para llevar adelante las transformaciones. «Implica una forma democrática que justamente nos obliga a pensar continuamente en la necesidad de lograr una mayor representación, mayor participación, mayor organización y acoplamiento a los procesos sociales y políticos de nuestros países, y tender por supuesto a incorporar actores sociales».

Para la representante de la OCLAE, el cogobierno es también un motor fundamental para alcanzar la democratización del conocimiento, porque permite «hacer valer en el día a día la vocación de las universidades de expandirse, luchar con instancias concretas para lograr políticas de largo plazo que permitan un mayor acceso a la universidad, y una mayor permanencia». Además, resaltó el valor del cogobierno como «formador de ciudadanos universitarios en particular y ciudadanos universitarios latinoamericanos. Está claro que el rol de las universidades latinoamericanas no ha sido en ningún momento solamente formar profesionales sino profesionales críticos, comprometidos con la realidad de los lugares donde viven».

En este sentido, la toma de decisiones en los ámbitos de cogobierno no puede quedar aislada de una gestión «transparente, eficiente y ágil», y que «debemos considerar cómo podemos acompañar los ritmos de nuestras universidades con los cambios vertiginosos que muchas veces tienen nuestras sociedades. El cogobierno debería convertirse en una forma democrática dinámica, capaz de revitalizarse a sí misma y de retroalimentarse». Para finalizar, se refirió a la participación estudiantil, de aportes siempre novedosos, y destacó «el rol de los estudiantes

para la permanencia del cogobierno, para impulsar reformas y para intentar evolucionar día a día sin perder de vista algunos principios básicos».

La rectora de la Universidad Mayor de San Andrés, Teresa Rescala, manifestó que esta institución —la más grande de Bolivia—, se integró a la AUGM en forma reciente, y que «es importante no sólo pertenecer sino trabajar juntos para las cosas comunes». Recordó diferentes etapas en la historia de las universidades en Bolivia, señalando que en las primeras décadas del siglo xx dependían del Poder Ejecutivo y de la acción del poder político. «Es bajo esta circunstancia que los universitarios se hallaban en la urgencia por conquistar la autonomía universitaria», explicó. La «participación decidida de los estudiantes en 1930 —nacida a la par de la agitación obrera y campesina en reacción a sus condiciones de pobreza—, hizo posible el advenimiento de la autonomía en la educación superior, consagrada en la Constitución boliviana de 1931. Indicó que el Estatuto Orgánico de las universidades públicas bolivianas establece una forma de cogobierno en la que solamente participan docentes y estudiantes, con igual número de representantes.

La rectora expresó que en los últimos años estas instituciones vienen realizando «la revisión de todas las carreras, las asignaturas y las disciplinas, analizando el plan curricular, respondiendo a un plan nacional de desarrollo, producto de una nueva política nacional, porque la universidad pública y estatal le debe responder al Estado y no al gobierno». También señaló que están trabajando en la desconcentración, generando nuevas sedes universitarias en las provincias, «donde no solamente se dan clases con la misma rigurosidad que en el área urbana, sino también se plantean trabajos de investigación, ciencia y tecnología adecuados a la región, esto es, que tengan carácter productivo y que permitan que los jóvenes estudien, que trabajen, y se queden en el lugar, trabajen por el lugar».

Con respecto a la creación de universidades especialmente destinadas a la población indígena en su país, la rectora expresó que «desde el punto de vista de la academia de la universidad pública y estatal consideramos un alto grado de discriminación creer que a los indígenas hay que ponerles universidades y hay que enseñarles a ellos lo que puedan aprender. Estamos intentando generar las condiciones de igualdad, no de igualitarismo, de tal manera que todos puedan trabajar sus propias potencialidades».



Rectora de la Universidad Mayor de San Andrés, Teresa Rescala

La rectora subrayó que «eso es lo que debe generar la universidad, para que así entendamos a la juventud, a los estudiantes y a los nuevos profesionales en este ejercicio de la democracia. Que la autonomía universitaria y el cogobierno marquen además la representación estudiantil veedora de la transparencia, del manejo del quehacer de la Universidad, que represente el futuro, el horizonte y mejores días para todos».

Movimento estudantil, gestão democrática e autonomia na universidade

Karina Perin Ferraro e Neusa Maria Dal Ri
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília
ka_pinkmail@yahoo.com.br

Palavras chave: Co-governo; Estudante; Universidade brasileira.

Introdução

Se os estudantes fossem apenas os profissionais que se preparam para a competição nas funções técnicas e intelectuais especializadas da variedade das profissões, por que de quando em quando, acometeria aos jovens estudantes de todos os países uma vontade de transformar a vida e o mundo e de desencadear movimentos políticos estudantis que, de fato, mudam a história? (Carneiro, 2008, p. 35).

Este trabalho discute a intervenção e contribuição do movimento estudantil (ME) para a construção da autonomia e gestão democrática (GD) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no Brasil. O movimento de democratização da gestão foi desencadeado em 1984 pelas entidades representativas dos três segmentos da comunidade universitária, isto é, estudantes, docentes e funcionários, o qual resultou na primeira reforma democrática desta instituição. A autonomia outorgada pelo Governo Estadual em 1989 às Universidades Estaduais Paulistas, a saber: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e UNESP, consolidou-se como um aspecto da GD. Esse movimento de democratização foi retomado, de forma explícita, em 2007 pelas Universidades Estaduais Paulistas, como reação ao conjunto de decretos promulgados pelo governador José Serra, que interferiu na autonomia das universidades.

Dessa forma, este trabalho teve como objetivos: verificar a intervenção e contribuição do ME para a construção da autonomia e GD da UNESP; verificar o desenvolvimento da autonomia e da GD na UNESP no período determinado, bem como seu estágio atual, no que diz respeito à participação discente; identificar as expressões partidárias e independentes no ME; e compreender quais os principais desdobramentos dos conceitos e práticas das mesmas com relação à autonomia e GD. Os procedimentos de coleta de dados da pesquisa guiaram-se pela pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; aplicação de entrevistas semi-estruturadas com estudantes que participaram do processo de luta em 2007 e observação direta sistemática nos Fóruns estudantis. Dados os limites deste texto, destacaremos aqui apenas os aspectos principais da pesquisa realizada.

Do movimento pela democratização da universidade estadual paulista à democratização do país

No início dos anos de 1970, o Brasil vivia sob o regime militar instalado no país após o golpe que retirou do poder o presidente democraticamente eleito, João Goulart.

No dia 13 de março de 1964, o presidente João Goulart realizou um grande comício na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, no qual defendeu a implantação das Reformas de Base. Neste Plano, o presidente propunha mudanças radicais na estrutura agrária, econômica e educacional do país. Os conservadores das classes dominantes, temendo perder seus privilégios, organizaram-se e o clima de crise política e as tensões sociais aumentaram. No dia 31 de março

de 1964, tropas de Minas Gerais e de São Paulo saíram às ruas. Para evitar uma guerra civil, João Goulart deixou o país e refugiou-se no Uruguai. Os militares tomaram o poder e em 09 de abril foi decretado o Ato Institucional Número 1 (AI-1) que cassou mandatos políticos de opositores ao regime militar e tirou a estabilidade de funcionários públicos. A partir desse fato, o país viveu um longo período de repressão e autoritarismo. Porém, aos poucos os movimentos populares foram se reorganizando e iniciou-se a luta contra a ditadura. Foi em meio a esses eventos que surgiu a Universidade Estadual Paulista (UNESP).

A UNESP* foi fundada em 30 de janeiro de 1976, pelo decreto n. 952 pelo governador da época, Sr. Paulo Egydio Martins, reunindo quinze Institutos e Faculdades Isoladas localizadas no interior do Estado de São Paulo. Entretanto, seu processo de criação se inicia no fim da década de 1960.

Em agosto de 1968 os segmentos docente, discente e de funcionários dos Institutos Isolados promoveram um encontro na cidade de Araraquara que teve como principal ponto de pauta o estudo encomendado pelo governador estadual sobre a situação dessas faculdades. Durante o Encontro, os segmentos acadêmicos perceberam que o conteúdo de suas necessidades e reivindicações era semelhante e decidiram formar um movimento conjunto.

Em outubro, após a realização do 11 Encontro dos segmentos dos Institutos Isolados, realizado na cidade de Rio Claro, a polícia invade um sítio na cidade de Ibiúna, São Paulo, onde se realizava o xxx Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE) e prende centenas de estudantes, inclusive seus principais dirigentes. Dessa forma, «O clima de terror e insegurança desencadeado pela repressão da ditadura inviabilizou a discussão e a continuidade do movimento pelo agrupamento dos Institutos Isolados» (Dal Ri, 1997, p. 69).

Logo após a reunião de Rio Claro, em 1969, o governo estadual criou a Coordenadoria do Ensino Superior do Estado de São Paulo (CEESP), a qual passou a coordenar os Institutos. Em 1970 foi criada uma legislação própria para os Institutos Isolados. Segundo Dias (2004, p. 162), a decisão de criar a terceira universidade do Estado já estava tomada, restava apenas gerar as formas para viabilizá-la.

Segundo Nilo Odália (1996 apud Dal Ri, 1997, p. 70), o projeto que estava sendo estudado pelos docentes, na época, era de uma Federação, pois os «Institutos Isolados não perderiam sua individualidade nem o seu passado». Entretanto, em reunião realizada em 1976, o então Secretário de Educação, José Bonifácio Coutinho Nogueira, Luiz Ferreira Martins, responsável pela CEESP, e o governador Paulo Egydio Martins criaram a UNESP, sem nenhum diálogo ou consulta às comunidades acadêmicas. Seu primeiro reitor, indicado pelo governo estadual, foi Luiz Ferreira Martins (1976-1980), pessoa de confiança da ditadura e que organizou o primeiro Estatuto da UNESP, também sem discussão com os segmentos acadêmicos.

O período compreendido entre a apresentação do projeto de Lei que criou a UNESP e a sua assinatura que ocorreu três meses depois não seguiu sem percalços.

De acordo com Dias (2004) os artigos do projeto de Lei que foram questionados na Assembleia Legislativa eram relativos à representação discente, pois esta não tinha sido contemplada. Além disso, havia dúvidas sobre a maneira como os professores dos Institutos

* A UNESP possui atualmente Unidades Universitárias em 23 cidades do Estado de São Paulo, tem 32 faculdades e institutos, totalizando 168 opções de cursos de graduação, com 34.425 alunos, e 112 programas de pós-graduação lato e stricto sensu, cursados por 12.031 alunos. Tem 3.354 professores e 6.984 funcionários. Sua estrutura administrativa compreende os seguintes órgãos colegiados superiores: Conselho Universitário (CO), que é o órgão máximo de deliberação; Conselho de Administração e Desenvolvimento (CADE); e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Possui, ainda, a Câmara Central de Pesquisa (CCPE), a Câmara Central de Pós-Graduação (CCPG), a Câmara Central de Graduação (CCG) e a Câmara Central de Extensão Universitária (CCEU). Os estudantes possuem uma representação de quinze por cento (15%) nesses órgãos. As Unidades Universitárias têm a Congregação como órgão máximo com a mesma proporção de representantes discentes, ou seja, 15%. Todos os demais órgãos, como as Comissões de Ensino, de Pesquisa e de Extensão Universitária, bem como os Conselhos de Curso, Conselhos Departamentais e de Pós-graduação possuem representação discente.

Isolados seriam incorporados aos quadros da nova universidade, pois mantinham diferentes tipos de contratos. Com base na Lei 5.540, de 1968, foi garantido aos estudantes a representação mínima de 1/5 dos participantes no Conselho Universitário Provisório. A ideia inicial dos gestores era regulamentar a representação estudantil quando fossem elaborados Estatutos e o Regimento da Universidade. «Parece ter sido considerado conveniente afastar os estudantes das discussões que levariam à reestruturação da universidade. Uma vez contestada a exclusão, a emenda foi feita e não houve como contestá-la.» (Dias, 2004, pp. 183-184).

O Conselho Universitário Provisório (CO) formado para gerir a UNESP foi composto pelo reitor, vice-reitor, diretores dos Institutos e representante discente. Dessa forma, os professores e os funcionários ficaram sem representação.

Para oficializar os dois grandes princípios que nortearam a reorganização dos Institutos Isolados, a reitoria colocou para aprovação o primeiro estatuto da universidade e convocou as eleições para representantes no CO, que até então funcionava provisoriamente.

Nesse momento foi criada, em 5 de junho de 1976, a Associação dos Docentes da UNESP (ADUNESP).^{*} Os docentes estavam, até então, impedidos de participar das discussões formais, não tendo representação no CO. A tarefa inicial dos dirigentes da ADUNESP foi a de percorrer todos os os Campus da Universidade para discutir com os colegas a respeito da necessidade de organização e articulação da categoria.

Empossado, o primeiro CO eleito aprova quase que na íntegra o estatuto apresentado pela reitoria. O anteprojeto foi encaminhado para discussão com um prazo de apenas 15 dias para ser aprovado.

As primeiras manifestações e protestos se referiam à questão do tempo [...]. As FFCL, principalmente em Presidente Prudente, Araraquara, Rio Claro, Assis e Marília entraram em estado de Assembleia Permanente, para que fosse possível, em tempo recorde, analisar, criticar e propor mudanças ao estatuto. Reuniões foram feitas também em Franca e Rio Preto. [...] Foi [...] intensa a participação dos docentes via ADUNESP, com a publicação freqüente de manifestos e textos de análise e organização de manifestações em várias cidades, envolvendo as comunidades locais. (Dias, 2004, pp. 202-203).

Segundo Odália (1996 apud Dal Ri, 1997, p. 75) houve um equívoco na atuação da ADUNESP, já que os docentes se opunham ao estatuto defendido pela Reitoria, mas não apresentaram um projeto alternativo. Ademais, Dal Ri (1997, p. 75) assinala que sob o regime militar, muitos docentes tinham medo de participar e achavam que não havia como se contrapor ao governo autoritário.

Assim, em ritmo acelerado, durante quatro dias, conselheiros se debruçaram na análise e votação das emendas, aprovando o Estatuto. De acordo com Dias (2004, p. 210), no terceiro dia, os alunos se retiraram sob protestos, discordando do encaminhamento dado.

Os estudantes da UNESP apenas conseguiram se organizar em 1981, com o 1º Congresso dos Estudantes da UNESP, que ocorreu no Campus de Araraquara. Em 1983 sucedeu o 2º Congresso, no Campus de Assis, durante o processo que desencadeou a luta pela democratização.

O movimento pela democratização e por eleições diretas para os cargos executivos da universidade iniciou-se em agosto de 1983^{**} no Campus de Assis, quando a comunidade acadêmica daquela Unidade indicou um nome para o cargo de diretor. O então reitor, Armando Octávio Ramos, não aceitou a indicação da comunidade e empossou outra pessoa como diretor daquela Unidade Universitária. Esse fato acabou desencadeando uma luta no interior da UNESP por eleições diretas para reitor e pela democratização da instituição, que se articulou

* A ADUNESP foi a primeira Associação de Docentes criada após a instalação da ditadura militar no Brasil.

** Em dezembro de 1983 inicia-se o movimento conhecido como Diretas Já que se estende até abril de 1984, reivindicando eleições diretas para Presidente e demais cargos executivos do Estado. Cabe ressaltar que o movimento pela democratização da universidade ocorrido na UNESP no mesmo período, expandiu-se e encontrou respaldo fora da universidade, fortalecendo-se.

com a luta mais geral pela democratização da sociedade e pela volta ao estado de direito no país.

Em novembro de 1983, a ADUNESP, apoiada pelo DCE e pela Comissão Central de Funcionários da UNESP, realizou uma *eleição* não oficial para reitor. O candidato professor Saad obteve a maioria dos votos entre os segmentos. Contudo, o co promoveu nova eleição, considerada oficial, agora com seus candidatos. Mesmo sendo inelegível, por legalmente não poder haver reeleição, e ainda assim perder para o professor Saad, que obtém novamente a maioria dos votos, o reitor Armando e o co elaboraram a lista sêxtupla sem os nomes dos mais votados.* (Dal Ri, 1997, pp. 91-93).

Quando o co desprezou a consulta que havia sido realizada à comunidade para indicação do nome do novo reitor, uma caravana de cerca de 800 pessoas dirigiu-se a São Paulo na expectativa de um posicionamento do recém-eleito governador. Franco Montoro, governador, eleito pela oposição, canalizara o descontentamento com o antigo governo e as esperanças de democratização. Dessa forma, Franco Montoro rejeitou a lista enviada pelo reitor, pois os nomes que constavam nela eram o do próprio reitor e outros cinco de seu próprio grupo.

Para Maria Valéria Barbosa Veríssimo (2011),** estudante do Campus de Marília na época, [...] o que as pessoas queriam naquele momento, que as eleições pudessem ser diretas para diretor e que a gente pudesse ter o rebaixamento de título para diretor. Porque antigamente os diretores das unidades só podiam ser professores titulares e os próprios títulos para professores titulares não eram títulos por mérito. Alguns receberam esse título porque foram nomeados sem terem passado necessariamente por um concurso. Então com isso você tinha um feudo de professores titulares no interior da universidade, esse feudo era o feudo que comandava a universidade, porque só eles podiam ser diretores das Unidades. [...]. Tudo vinha de cima, um conselho universitário extremamente controlado, com esses diretores que eram também nomeados que estavam na mão do próprio reitor. Então Assis, a partir do movimento estudantil, do movimento de professores, do movimento de funcionários desencadeia o processo de eleições.

A comunidade acadêmica deflagrou uma longa greve, com ocupações da reitoria e de diretorias das Unidades, passeatas e atos públicos, cuja principal palavra de ordem era: eleições diretas para reitor e para presidente.

Os *campi* de Assis, Marília, Araraquara e Rio Preto entraram em greve. Os estudantes do Campus de Ilha Solteira paralisaram as aulas nos dias 10 e 16 de agosto desse ano, para apoiar os estudantes de Assis e também para protestar contra os problemas que enfrentavam em Ilha Solteira.

Maria Valéria (2011) afirma que

Marília que sempre teve um reduto mais combativo, responde muito rapidamente aquilo que estava acontecendo lá. Claro que tinha uma forte pulsão dos alunos, os alunos foram protagonistas desse processo, mas tinha um enorme respaldo do conjunto dos professores e do conjunto dos funcionários. E mais, quem estava mais na linha de frente, de fazer ocupações nas diretorias e na reitoria foi o movimento estudantil. A gente tinha um movimento estudantil forte nesse momento, que não ficava restrito a sua Unidade, você tinha uma certa circulação de lideranças estudantis, e essas lideranças é que acabava dando um certo elo, uma certa unidade para o conjunto da luta.

Estudantes, professores e funcionários sofreram repressão após iniciar as mobilizações no Campus de Assis, por meio de aberturas de sindicâncias, correndo o risco de expulsão e demissão, e por meio de repressão policial. Segundo Salgado (1996 apud Dal Ri, 1997, p. 91), «[...] o Armando [reitor] bancou o durão e até ameaçou demitir docentes e punir alunos numa

* A indicação do reitor é atribuição do governador do Estado. O co envia uma lista sêxtupla e o governador indica um nome dessa lista. Desde o início dos anos de 1990, os governadores têm indicado o nome mais votado pela comunidade acadêmica.

** Entrevistamos Maria Valéria Barbosa Veríssimo, no mês de maio de 2011. Atualmente, ela é docente da UNESP, Campus de Marília.

sindicância interna que durou meses. [...] Mas o pessoal sentia no ar que aqueles eram os primeiros trechos de um caminho que nos conduziria à democracia».

De acordo com a estudante do Campus de Botucatu na época, Solange Tola Delfini (2010),* «O envolvimento dos estudantes foi fundamental, fortalecendo as entidades locais (centros acadêmicos). Foram muitos dias de greve, várias vindas para São Paulo e a invasão da reitoria por alguns dias». A situação apenas começou a estabilizar-se quando ocorreu a intervenção do governador Franco Montoro que nomeou um reitor *pro-tempore* para a UNESP.

Quanto aos estudantes, Solange (2010) afirma que

O maior contato entre os estudantes dos diferentes *campi* e as discussões durante este período do processo eleitoral para reitor, além do período da invasão da reitoria, onde as principais lideranças locais estavam presentes e onde realizávamos assembleias diárias discutindo não só os rumos do movimento pela reitoria, mas as principais reivindicações para o próximo reitor foram evidenciando a necessidade de uma entidade que identificasse todos os estudantes da UNESP. O resgate do DCH Helenira Resende surgiu como resultado natural do movimento.

Durante os dias 25, 26 e 27 de setembro de 1984 aconteceu a eleição para a primeira diretoria efetiva do Diretório Central dos Estudantes da UNESP (DCE). De acordo com Solange (2010),

Durante o movimento as correntes foram se organizando. Era fácil se unir em torno de uma causa maior, mas na hora que se chegava a temas mais específicos, as diferentes concepções afloravam. A polarização acontecia entre o PT [Partido dos Trabalhadores] e os partidos clandestinos ligados ao PMDB [Partido do Movimento Democrático Brasileiro]. E assim as chapas se formaram. Como eu era filiada ao PT, mas não pertencia a nenhuma *corrente*, meu nome conseguiu aglutinar as lideranças das diferentes correntes petistas e eu saí como presidente (eu também representava um dos maiores Campus em termos de alunos, Botucatu). A outra chapa se organizou em torno de um estudante de Ilha Solteira ligado ao PCB [Partido Comunista Brasileiro].

Assim, a chapa *Avançar na Luta*, que teve como presidente Solange, ganhou as eleições (DCE, 1984).

Em 1984 «[...] quando as entidades e a comunidade universitária ainda discutiam a sucessão para reitor, outro debate começou a tomar forma: a elaboração de novos estatutos para a universidade» (Dal Ri, 1997, p. 97). Em novembro de 1984, o reitor *pro-tempore*, Jorge Nagle, convocou o processo estatuinte na UNESP.

Houve uma forte participação dos três segmentos de todos os *Campi* no processo de reforma estatutária.

O segmento estudantil apresentou propostas, tais como: «[...] paridade, desde o Conselho Universitário, descendo toda a hierarquia até os Conselhos de Departamentos. A eleição direta e paritária para todos os cargos diretivos da UNESP [...]». (Tola, 1984 apud Dal Ri, 1997, pp. 97-98).

Os estudantes levaram suas propostas, como fortalecimento da universidade pública, a questão de mais verbas para a universidade, as eleições para os órgãos colegiados, e dentro dela a questão da paridade. Tanto que em um primeiro momento a gente vai ter vários órgãos colegiados com paridade** [...] É claro que a perspectiva meritocrática esteve sempre presente, os professores acham que estão em um patamar superior aos estudantes, por isso a deliberação tem que estar nas suas mãos. [...] Em um certo momento teve uma certa discussão sobre eleição universal [...] depois ficou paridade, deve ter sido parte das negociações. Mas eu me lembro que era muito freqüente os alunos falarem em voto universal. No processo de negociação acabou ficando a bandeira da paridade justamente para a unificação da luta. [...] a gente reivindicava com muita força a questão da autonomia em todos os níveis, inclusive autonomia de gestão financeira. (Maria Valéria, 2011).

* Solange Tola Delfini nos concedeu um depoimento por escrito, no mês de dezembro de 2010. Atualmente é docente do Centro Paula Souza.

** A proposta de paridade diz respeito à representação de 1/3 para cada segmento nos órgãos colegiados da universidade.

Outras propostas foram apresentadas, como reuniões dos órgãos colegiados abertas à comunidade, direito de qualquer membro da comunidade concorrer às eleições para reitor; sufrágio universal para a escolha de dirigentes, etcétera. Entretanto, foram propostas derrotadas no Congresso (Mendonça, 1998, p. 61).

«Em agosto de 86, a Comissão Central submeteu o Anteprojeto do Estatuto da UNESP à aprovação da comunidade universitária, por meio de plebiscito. [...]. A grande maioria dos votantes (73,3%) optou pelo sim» (Dal Ri, 1997, p. 99). No entanto, alegando que o conjunto das propostas apresentava muitos pontos conflitantes, o agora reitor Jorge Nagle indicou uma comissão para apresentar um anteprojeto. No final de 1987, o anteprojeto é enviado ao co que levou um ano para aprová-lo.

Para Dal Ri (1997, p. 106) «Embora o estatuto aprovado no co não tenha refletido exatamente o que saiu do Congresso de Reestruturação, [...] este se constitui em um dos mais avançados e democráticos quando comparado com o de outras universidades».

Ressaltamos que a UNESP contava com eleições paritárias desde 1983, como produto direto da luta de sua comunidade, processo que foi, posteriormente, referendado no Estatuto da Universidade aprovado em 1988.

Dal Ri (1997) verificou que a UNESP obteve uma ampliação significativa de espaços democráticos, de participação dos segmentos na estrutura de poder, mormente nos órgãos colegiados.

Contudo, a atuação do movimento estudantil naquela época não conseguiu aprovar grande parte de suas reivindicações. Para Solange (2010)

[...] o enfraquecimento do movimento se deu pela sua partidarização, que afastou a massa estudantil que não queria uma vinculação partidária e deixou de lado as causas específicas do segmento que representava. As causas específicas agregavam os estudantes e a politização deste processo fortalecia o movimento, entretanto, quando a politização passa para a partidarização, a coisa se restringe e o movimento *perde a mão*.

Em 1986, mediante o decreto n.º 24.951, foi criado pelo governador Franco Montoro o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais do Estado de São Paulo (CRUESP). Constituído pelos reitores da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e UNESP, bem como pelo Secretário da Educação do governo estadual, o CRUESP tinha como objetivo fomentar uma integração das três universidades (Catani; Gutierrez, 1998, p. 123).

Após a criação do CRUESP se inicia uma grande mobilização da comunidade acadêmica, juntamente com o funcionalismo estatal, por aumento salarial, movimento que ficou conhecido como *sos Universidade*.

De acordo com Buccelli (2005, p. 91), «[...] na esteira de uma greve de 80 dias, simultaneamente, à promulgação da nova Constituição Federal», a comunidade acadêmica da UNESP conquista sua autonomia de gestão financeira, pela promulgação do Decreto n.º 29598, de fevereiro de 1989, no Governo de Orestes Quércia, que abrangeu também a USP e a UNICAMP. «O orçamento das universidades foi vinculado a um percentual da arrecadação do ICMS [Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços de Transporte] transferindo a elas a responsabilidades na formulação e execução das políticas de pessoal, de custeio e de investimento» (Bovo, 2005, p. 80). O mesmo decreto acrescentou às competências do CRUESP a distribuição dos recursos entre as três universidades.*

Segundo Magalhães (1998, p. 80) a concessão de autonomia do Estado às universidades através de decreto é muito precária, uma vez que pode ser revogada a qualquer momento. Isto coloca a necessidade de uma luta para tornar a gestão financeira e patrimonial objeto de legislação estadual.

Além disso, a autonomia de gestão financeira não garante o repasse da verba necessária ao cumprimento das atividades universitárias. «Segundo representantes dos estudantes no

* O percentual inicial do ICMS destinado às universidades paulistas era de 8,4% em 1989 e desde 1995 é de 9,57%.

Conselho Universitário da época, o movimento discente tinha restrições sobre a questão, uma vez que não adiantava ter autonomia administrativa sem um percentual adequado» (Magalhães, 1998, p. 81). Uma época de crise, logo com pouca arrecadação, deixaria a universidade também em crise.

É compreensível que os estudantes tivessem restrições a essa questão na época, pois, como pode ser observado nos anos seguintes, foi (e ainda é) necessária a luta da comunidade acadêmica para aumentar o percentual de arrecadação durante as discussões sobre a lei orçamentária do Estado. Contudo, o governo não outorgaria a autonomia de gestão financeira, se não fosse a força e a amplitude das mobilizações naqueles últimos anos.

Diante do exposto, compreendemos que a autonomia de gestão financeira, mesmo com um percentual não adequado às necessidades das universidades, foi uma conquista da comunidade. As Universidades Estaduais Paulistas conquistaram uma maior autonomia quando comparadas com as outras universidades brasileiras, o que lhes proporciona melhores condições para o autogoverno. Porém, pela influência direta das políticas neoliberais, a partir da década de 1990, constatamos que a UNESP começa a perder traços de sua democratização.

Década de 1990: retrocessos na democratização da UNESP

Boaventura de S. Santos (2005, pp. 8-9) identifica três crises para as universidades públicas no século XXI, quais sejam, a crise de hegemonia, de legitimidade e institucional. A universidade entrara numa crise de hegemonia ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa. A crise de legitimidade foi decorrência de a universidade deixar de ser uma instituição consensual, em face da contradição nas restrições do acesso e das exigências sociais e políticas de democratização da universidade, que vinham sendo colocadas. A crise institucional resultou da contradição entre a reivindicação pela autonomia e a pressão crescente resultante da aplicação de critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial. A análise mostrava que a universidade, longe de poder resolver as suas crises, tinha vindo a geri-las de modo a evitar que elas se aprofundassem descontroladamente.

No bojo das reformas neoliberais implementadas na década de 1990, essencialmente no governo Fernando Henrique Cardoso, a GD e a autonomia universitárias são remodeladas. A busca pela eficiência da gestão e a abertura da universidade ao mercado colocaram a participação e a autonomia de gestão como empecilhos para atingir as finalidades propostas.

A educação no Brasil é regida pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação (LDBEN). Em 1996, já com influências da política neoliberal, foi aprovada uma nova LDBEN.

Para entendermos melhor como se deu o processo de disputa política em torno da LDBEN e quais as implicações para a autonomia e GD universitária no texto aprovado, percorremos os fatos desde seu início e analisamos mais profundamente os artigos que tratam dessas questões, na medida em que essa legislação vigora até o momento e define as condições, em tese, de participação dos estudantes na gestão da universidade.

«Logo após a aprovação da Constituição Federal [1988], um grupo liderado por Florestan Fernandes foi encarregado de discutir com diferentes entidades representativas dos setores educacionais um novo texto para a LDBEN» (Pelozo, 2005, p. 72). O primeiro projeto para a LDBEN saiu da Câmara dos Deputados e foi apresentado pelo

[...] deputado Octávio Elísio, porém teve como relator o deputado Jorge Hage, o qual trabalhou sobre o material disponível, ouvindo democraticamente todos os que pudessem contribuir para o equacionamento da matéria em pauta, chegando a um projeto substitutivo que foi aprovado pela Comissão em 28.06.90 (Saviani, 2000, p. 195).

Podemos notar o caráter democrático que teve este primeiro projeto, uma vez que procurou ouvir os diversos segmentos acolhendo os anseios e as necessidades de democratização das relações sociais, entre elas a das instituições educacionais.

Apesar do esforço para a elaboração de um projeto democrático, este não foi aprovado, pois recebeu inúmeras «[...] emendas que correspondiam a interesses dos grupos privados e descaracterizava o caráter democrático do projeto original» (Pelozo, 2005, p. 65).

Ao mesmo tempo em que tramitava o projeto da Câmara, o senador Darcy Ribeiro apresentou um projeto substitutivo no Senado. Desse modo, dois projetos tramitaram simultaneamente. Após oito anos da apresentação do primeiro projeto de LDBEN, o projeto de lei n. 9.394/96 do senador Darcy Ribeiro foi aprovado, pois se encontrava «[...] em sintonia com a nova orientação política dominante» (Pelozo, 2005, p. 65), ou seja, com os princípios neoliberais, uma vez que desde o governo Collor (1990/1992) houve uma aproximação com o Banco Mundial e iniciou-se a implantação das reformas neoliberais.

O art. 56 da LDBEN —o qual dispõe sobre o funcionamento de órgãos colegiados deliberativos, com a participação dos segmentos da comunidade acadêmica— dispõe que os docentes devem ocupar setenta por cento (70%) dos assentos em cada órgão, principalmente quando se tratarem de formulações estatutárias e regimentais, assim como de escolha de dirigentes.

Entretanto, a UNESP contava com eleições paritárias desde 1983, fruto do processo de luta da comunidade acadêmica, encaminhada principalmente pelos estudantes. Após a promulgação da LDB, o estatuto da UNESP foi reformulado, durante a gestão do reitor Antônio Manuel (1997-2001), para adequação à Lei. Assim, no estatuto os critérios para as eleições de dirigentes apontam a porcentagem de setenta por cento de peso dos votos para os docentes, quinze por cento para estudantes e quinze para funcionários.

É sempre relevante lembrar que a UNESP contava com eleições paritárias desde 1983, como produto direto da luta de sua comunidade, processo que foi, posteriormente, referendado no Estatuto da Universidade, aprovado em 1988. Esse quadro só mudou a partir de 1996,* quando a UNESP adequou-se à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei 9.394/96). Essa adequação, muito mais do que uma exigência legal, foi uma submissão do Conselho Universitário (co). Ao realizar a última reforma nos estatutos da Universidade, o co submeteu-se passivamente à política das leis federais de restrição à autonomia universitária, as quais impuseram um retrocesso aos processos democráticos que vinham sendo observados (ADUNESP/SINTUNESP, 2008, p. 1).

Além disso, segundo Dal Ri (1997, p. 198), a UNESP, na década de 1990, apresentou um retrocesso no funcionamento democrático dos órgãos decisórios, pois houve uma centralização do poder de decisão no nível do executivo, a reitoria desenvolveu uma política de articulação com os diretores de Unidades e negociou cargos com os funcionários em troca de apoio político. Também não cumpriu seus estatutos, em especial no que se refere à discussão orçamentária, pois o reitor do período deixou a discussão de fora do co, que o apreciava apenas de maneira formal.

As mudanças ocorridas nos estatutos foram pontuais, unilaterais e não privilegiaram a participação da comunidade, ao contrário, foram colocadas restrições à sua participação. A Assembleia Universitária que deveria ser convocada a cada quatro anos, composta pelos representantes dos três segmentos, não ocorreu e sua periodicidade foi excluída do Estatuto, sem reação por parte das entidades representativas (Dal Ri, 1997, p. 210).

A discussão sobre a GD e a autonomia na UNESP parecia estar relativamente esquecida pela comunidade acadêmica na década de 1990, ficando nas mãos dos teóricos desse tema. Ainda assim, podemos constatar que a produção teórica referente à educação superior não coloca em evidência a discussão acerca da gestão universitária e, muito menos, sobre os processos decisórios dos segmentos. Entendemos que um dos motivos do porque isso ocorre é que o segmento que detém o maior poder decisório na universidade é justamente aquele que também produz a maior parte do conhecimento, ou seja, os docentes.

* Entretanto, a UNESP demorou o prazo máximo de quatro anos permitido em lei, para se adequar à LDB/96. Somente a partir do ano 2000, a universidade modificou as eleições paritárias para setenta por cento de docentes, quinze de estudantes e quinze de funcionários.

Catani e Gutierrez (1998, p. 134) afirmam que «[...] a possibilidade de co-gestão (ou até mesmo de autogestão) da Universidade é limitada, também, concretamente, pela falta de vontade política dos agentes sociais envolvidos». Isso se deve, também, à ideologia hegemônica difundida na sociedade capitalista de que aquele que deve decidir sobre o processo de trabalho é o capitalista, detentor dos meios de produção, ou a burocracia que detém, segundo tal visão, o conhecimento acerca dos processos técnico-administrativos. Essa ideologia está associada à concepção de democracia representativa. Os representantes, após eleitos, possuem o poder de decidirem sozinhos sobre as questões que envolvem o corpo que o elegeu.

Na história do movimento estudantil podemos constatar a luta pela democracia direta e participativa, que tem como pressuposto as deliberações tomadas por aqueles que estão envolvidos no processo. Contudo, à medida que essa ideologia é contraposta à dominante no interior da universidade, a conquista da reivindicação depende sempre da correlação de forças e da luta de classes. Por vezes, o movimento estudantil é desencorajado pela maioria dos estudantes que reproduz a ideologia dominante ou por medo de repressão. Mesmo assim, a reivindicação por uma maior participação no governo da universidade é sempre posta pelo ME, conseguindo algumas conquistas dependendo da conjuntura. Observamos que em 2007, no Estado de São Paulo, a luta por autonomia e GD foi retomada por um forte movimento, como resposta ao projeto educacional do governo para as universidades públicas estaduais.

Os decretos estaduais e a luta pela autonomia e gestão democrática

No ano de 2007 no Brasil as universidades públicas entraram em sua maior crise, considerando a última década, principalmente as Universidades Estaduais de São Paulo. Boaventura de S. Santos (2005) aponta que as reitorias e o Estado, longe de resolverem suas crises, passaram os últimos anos gerindo-as de forma a evitar que se aprofundassem descontroladamente. Entretanto, quando a crise se aprofundou obteve reação social e política dos setores organizados.

Um marco da crise ocorre no dia 29 de dezembro de 2006, quando o então governador Cláudio Lembo, do Partido da Frente Liberal (PFL), em seus últimos dias de gestão, vetou o aumento de recursos aprovado pela Assembleia Legislativa na Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2007 (LDO) para as universidades estaduais e o Centro Paula Souza. A Assembleia havia aprovado o aumento dos recursos para a área da educação em todos os níveis, que receberia 31% do orçamento do Estado.

Desde a conquista da autonomia de gestão financeira, em 1989, as Universidades Estaduais Paulistas lutam todos os anos pelo aumento do repasse de verbas, congelado no percentual de 9,57 desde 1995. Entretanto, essa discussão foi somada às medidas implementadas pelo novo governador, José Serra, e até certo ponto ficando secundária nas lutas, como pode ser observado a seguir.

No primeiro dia de seu mandato, em 01 de janeiro de 2007, o governador José Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), interveio nas instituições públicas estaduais por meio de uma série de decretos.

O Decreto n.º 51.460 de 01/01/2007 decretou alterações de denominação da Secretaria de Turismo para Secretaria de Ensino Superior. Foram submetidos à Secretaria de Ensino Superior a USP, UNICAMP, UNESP, Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP) e a Fundação Memorial da América Latina. Também passou a ser estrutura básica da pasta o Conselho de Reitores das Universidades Estaduais do Estado de São Paulo (CRUESP). Pelo mesmo decreto foram transferidos para a Secretaria de Ensino Superior os bens móveis e equipamentos, os cargos e funções-atividades, os direitos e obrigações e o acervo relativos às atividades da Administração Direta voltadas ao ensino superior, em todos os seus níveis.

«Importante ressaltar que até então, as estaduais paulistas, bem como o Centro Paula Souza eram subordinados à Secretaria de Ciência e Tecnologia. Agora, o Centro Paula Souza (ETES e FATECS) foi desvinculado da UNESP e submetido à Secretaria de Desenvolvimento» (Grêmio Politécnico, 2007).

O Decreto n.º 51.461, de 01/01/2007, dispôs sobre as atribuições da Secretaria de Ensino Superior, conferindo à ela poder para implementação de políticas e diretrizes para o ensino superior, em todos os seus níveis; criou mais etapas para o já carregado sistema, ocasionando inviabilidade em sua gestão; não previu financiamento público para as universidades e, ainda, indicou um Secretário designado pelo Titular da Pasta para conduzir o CRUESP. Além disso, o decreto afirmava a prioridade às pesquisas que pudessem ser aplicadas imediatamente.

O Decreto n.º 51.471 de 02/01/2007 estabeleceu veto à admissão ou contratação de pessoal no âmbito da Administração Pública Direta e Indireta, incluindo as autarquias, inclusive as de regime especial, como é o caso das Universidades Estaduais Paulistas, as fundações instituídas ou mantidas pelo Estado e as sociedades de economia mista. Porém, essa restrição não se aplicava às nomeações e designações para cargos em comissão ou funções de confiança.

Desse modo, as funções do CRUESP foram repassadas para a nova Secretaria, ferindo a autonomia de gestão administrativa das universidades. Ademais, a determinação de priorizar determinados tipos de pesquisa interfere na autonomia didático-científica e o fato das Universidades Estaduais Paulistas serem incluídas no Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios (SIAFEM) interfere na autonomia de gestão financeira. Com essa série de decretos, o governo estadual interferiu diretamente na administração das universidades, determinando regulamentações na autonomia conquistada na década de 1980.

Demonstrando grande insatisfação e repúdio aos Decretos, as comunidades acadêmicas das Universidades iniciaram uma forte mobilização.

A Associação de Docentes da UNICAMP (ADUNICAMP) em 17 de janeiro de 2007 divulgou um boletim explicativo sobre o teor dos decretos, com o título *2007 – o fim da autonomia universitária!*. (ADUNICAMP, 2007). Reuniões dos setores começaram a ser organizadas. Em vista da repercussão dos decretos, no final do mês de janeiro o governador altera um dos decretos, qual seja, o que diz respeito ao CRUESP.

O Decreto n.º 51.535 de 31/01/2007 deu nova redação ao artigo 42 do Decreto n.º 51.461. O governador colocou como membros do Conselho o Secretário de Ensino Superior, o Secretário da Educação e o Secretário de Desenvolvimento, porém deixando a presidência do Conselho, exercida em rodízio, para um dos Reitores do CRUESP, com mandato de um ano.

No dia 4 de fevereiro os estudantes de dez *campi* da UNESP fizeram uma reunião para discutirem o significado da intervenção do governo estadual e qual atuação deveriam ter para a construção de um movimento grevista em defesa da autonomia da universidade e por suas reivindicações locais. (Ler-Qi, 2007). A carta resultante dessa primeira reunião foi assinada por diversas entidades estudantis e enfatizava que deveriam ser realizadas assembleias em todos os *campi* da UNESP para discutir os decretos, além de buscar apoio de outras entidades para a construção de uma greve estadual.

Ao mesmo tempo, estavam ocorrendo mobilizações da Frente Nacional de Luta contra a Reforma Universitária implementada pelo Governo Lula. As reformas eram assim avaliadas pela Frente

ProUni [Programa Universidade Para Todos]: Compra vagas ociosas das universidades privadas, através da isenção de tributos, e concede essas vagas a estudantes de baixa renda. Com o dinheiro desses impostos seria possível criar três vezes mais vagas nas universidades públicas. Lei de Inovação Tecnológica: As empresas podem usar a infra-estrutura e os recursos humanos das universidades em benefício próprio, na lógica da apropriação privada do conhecimento. Sinaes/Enade: Sistema de avaliação do desempenho das universidades que usa como um dos critérios a proximidade da instituição com o mercado. O Enade nada mais é do que o provão do governo

FHC com outra cara, mas mantendo o ranking que interessa à propaganda das instituições particulares. Decreto das Fundações: O Estado deixa de ser o único financiador das universidades e CEFETS, que passam a produzir conhecimento e tecnologia de acordo com a demanda das fundações que financiam as pesquisas. Aquela velha história: quem paga a banda, escolhe a música. Ensino à distância: A aula passa a ser ministrada através de vídeo-conferência. Isso torna o ensino impessoal e superficial. A falta de contato humano e de intermediação do professor precariza o ensino, pois não permite a discussão dos assuntos trabalhados. Os alunos assistem às aulas apenas uma vez por semana, comprometendo a qualidade ao não abordar com profundidade os conteúdos (CAF, 2007).

Após a primeira reunião, os estudantes já organizados decidem elaborar um manifesto para fazer uma divulgação ampliada. Na primeira semana de aula foi marcada uma assembleia geral dos estudantes no Campus de Marília. Dia 05 de março se realizou a assembleia que aprovou a paralisação de estudantes com realização de ato pela cidade no dia 08 de março. Poucos dias depois, no Campus de Bauru foi realizada uma assembleia geral que deliberou pela greve caso outros *campi* da UNESP também entrassem.

Nos dias 9 e 14 de março, mais dois decretos referentes às universidades foram expedidos. O Decreto n.º 51.636 de 09/03/2007, estabeleceu normas orçamentárias, financeiras, patrimoniais e contábeis, além da obrigatoriedade de vínculo das autarquias especiais ao SIAFEM/SP (Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios). Assim, determinou à Secretaria da Fazenda descontar das liberações financeiras, montante correspondente às contribuições previdenciárias patronais não recolhidas pelas universidades, contrariando acordo firmado com o Governo na LDO-2006 e LDO-2007. Além disso, limitou a autonomia contratual (relativo a contratos de serviços, compra de materiais e equipamentos, entre outros) a R\$ 5.000.000,00 (cinco milhões de reais), valor além do qual seria necessária prévia manifestação do Secretário de Economia e Planejamento quanto aos aspectos orçamentários e do Secretário da Fazenda quanto aos aspectos financeiros. (Grêmio Politécnico, 2007).

O Decreto n.º 51.660 de 14/03/2007 instituiu a Comissão de Política Salarial (CPS) vinculada diretamente ao governador do Estado. As reivindicações salariais e a instituição ou revisão de vantagens e benefícios de qualquer natureza, no âmbito dos órgãos da Administração Direta e às Autarquias do Estado seriam previamente analisadas pela Unidade Central de Recursos Humanos, da Secretaria de Gestão Pública, respeitados os critérios estabelecidos pela Comissão de Política Salarial. Integram a CPS os Secretários da Fazenda, de Economia e Planejamento, de Gestão Pública, do Emprego e Relações do Trabalho e o Procurador Geral do Estado.

Enquanto os estudantes discutiam, os sindicatos de docentes e os de funcionários das universidades mobilizaram-se para a discussão dos decretos. O Sindicato dos Trabalhadores da USP (Sintusp) indicou greve geral a ser convocada pelo Fórum das Seis (congrega todas as entidades de docentes e funcionários das universidades). A greve seria contra os decretos, pela autonomia universitária e por reajuste salarial.

O primeiro Campus das estaduais paulistas que obteve uma ocupação foi o da USP — Campus de São Carlos, no dia 14 de março, quando estudantes ocuparam salas de aula reivindicando o aumento de vagas na moradia estudantil.

O Boletim do Centro Acadêmico de Ciências Sociais (CACs) da UNESP, Campus de Marília, publicado no mês de março, chamava a atenção para o Encontro Nacional Contra as Reformas Neoliberais de Lula que se realizaria nos dias 25 e 26 de março.*

No Conselho de Entidades Estudantis da UNESP e Faculdade de Tecnologia (Fatec) (CEEUF) realizado nos dias 17 e 18 de março, em São Paulo, compareceram 36 entidades estudantis da UNESP e Fatec. A reunião do Conselho teve três pautas: os decretos do Governador Serra contra

* Impulsionado pela Central Sindical e Popular - Conlutas, Instrumento de Luta e Organização da Classe Operária (Intersindical), Coordenação Nacional de Luta dos Estudantes (Conlute), Frente de Oposição de Esquerda da União Nacional dos Estudantes (UNE), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outros.

a Autonomia Universitária, apontando a greve estudantil; organização do DCE, realização de Congresso dos Estudantes da UNESP e Fatec (CEEUF) e eleição de representantes discentes para os órgãos colegiados centrais e discussão dos cursos de Educação a Distância (EaD) aprovados na UNESP.

No Encontro dos Estudantes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo —UNESP, UNICAMP, Fatec e USP as resoluções foram as mesmas tiradas no CEEUF, tendo como ponto de partida o Encontro Nacional dos Trabalhadores e a Plenária da Educação, nos dias 25 e 26 de março em São Paulo, respectivamente. (Patrick, 2007a). Dessa forma, o Boletim unificado aprovado teve como propostas

1) A construção de uma grande mobilização em cada curso e cada sala de aula para organização desde a base das reivindicações e assembleias de cursos e faculdades. Neste sentido, apoiar e construir as paralisações da USP (29/03), da UNICAMP (27/03) e o dia de paralisação unificado com o Fórum das Seis. 2) Organizar as reivindicações de cada curso/universidade como contratação de professores e funcionários, melhor infra-estrutura, manutenção do vínculo UNESP-Fatec, mais moradias estudantis, etc, ligando estas aos Decretos de Serra. 3) Para unificação das Estaduais, chamarmos a discussão em todos os cursos e assembleias da criação de um comitê de mobilização e/ou greve dos estudantes das Estaduais Paulistas de acordo com o avanço das lutas e mobilizações (Encontro dos estudantes, 2007, p. 1).

Nos dias seguintes, os estudantes organizaram assembléias, atos, publicaram boletins e vídeos, que foram sendo repassados aos demais *campi*.

No dia 27 de março pela manhã cerca de 130 estudantes ocuparam a Reitoria da UNICAMP. De acordo com o Boletim da ocupação, os motivos foram o descaso «[...] com a universidade pública, em particular no que se refere à assistência estudantil e à democracia na Universidade». (Paiva, 2007).

No dia 29 de março, os estudantes do Campus de Ourinhos estavam em uma paralisação de suas atividades. Na UNICAMP, cerca de metade dos estudantes presentes na ocupação da reitoria, ocuparam o Conselho Universitário (CONSU). Ao meio-dia o reitor convocou uma reunião extraordinária com os representantes do CONSU discutindo a reintegração de posse. Os estudantes do lado de fora fizeram uma assembleia para resolver o posicionamento do movimento.

No dia 31 de março, os estudantes da UNICAMP desocupam a reitoria e o CONSU após conquistarem locação de casas para estudantes desalojados, financiamento dos gastos relacionados a essa locação e reformas nos blocos da moradia. Além de questões referentes ao nosso objeto de estudo.

2- A questão referente à homologação dos Representantes Discentes (RDS) voltará à pauta do próximo CONSU e serão retomadas as atividades do grupo de trabalho que avalia a questão. 3- O reitor fará seu posicionamento público crítico aos decretos do governo Serra em artigo a ser apresentado em breve no jornal O Estado de São Paulo. 4- A reitoria garantiu que não haverá punições ou medidas disciplinares contra os estudantes que participaram da manifestação. Este movimento, organizado e pacífico, se retira portanto dos prédios ocupados por compreender que conquistou o que reivindicava, mas reitera a importância da continuidade da mobilização dos estudantes. Na UNICAMP ainda há muitas questões pelas quais lutar: [...] eleição direta e paritária para reitor, entre outras. Há também muito a avançar na luta por uma universidade pública e de qualidade. Essa luta se manifesta hoje na necessidade de barrarmos a Reforma Universitária e os decretos do governo Serra que o aprofundam o processo de sucateamento e de privatização velada da universidade pública. Convocamos todos os estudantes para que se levantem pela construção de uma greve indicada para o dia 17 de abril em defesa da educação pública. As conquistas da ocupação da UNICAMP demonstram a força do movimento estudantil e seu potencial para avançar em suas lutas (CMI, 2007).

Em abril, os estudantes do Campus de Registro realizaram paralisação das aulas, atos e reuniões reivindicando melhorias na infraestrutura da Unidade. No dia 17, data marcada para a paralisação unificada, os *campi* se organizaram para reivindicar e discutir, com panfletos, vídeos e debates.

Em 3 de maio os estudantes da USP ocuparam a Reitoria em São Paulo. Nesse dia foi marcada uma audiência pública com a reitoria da USP. A reitoria não apareceu para discutir as reivindicações dos estudantes. Desta forma, os estudantes decidiram organizar um ato em frente ao Gabinete da Reitoria para protocolar a carta, que continha reivindicações desde moradia, reforma de prédios, ampliação de salas até um posicionamento público da reitoria em relação aos decretos do governador.

Como proposta de um estudante da UNESP presente, os estudantes ocupados aprovam uma carta às estaduais:

Nós, estudantes da USP, ocupamos a reitoria de nossa Universidade no dia 03/05 frente ao descaso de nossas instituições dirigentes com a situação de sucateamento e privatização da Universidade Pública. Até o momento, nossa reitoria não se posicionou sobre os decretos e todas as ações desta vão no sentido de apoiar os ataques do governador. Sabemos que sozinhos não vamos barrar estes decretos, por isso, nos dirigimos aos estudantes da UNESP/FATEC e UNICAMP para organizarmos jornadas de ocupações políticas coordenadas e ações diretas contra os decretos e a precariedade do ensino superior público. Somente todos juntos, com ações radicalizadas que alavanquem uma grande greve unificada derrotaremos Serra e seus agentes na Universidade. Abaixo os Decretos de Serra! Pelo atendimento das reivindicações estudantis! Pela educação pública de qualidade para todos! Até a vitória, ocupação dos estudantes da USP (Del' Omo, 2007b).

No dia 8 de maio a reitoria da USP concedeu parte das reivindicações dos estudantes, como a construção de 200 novas vagas de moradia. No entanto, em assembleia geral, com cerca de 1500 estudantes, foi deliberado manter a ocupação e indicação de greve para dia 16. Foi aprovado também um Comitê de mobilização unificado dos estudantes, com a primeira reunião marcada para o dia 11 de maio na ocupação. No dia 16 de maio, os funcionários da USP entraram em greve e se incorporaram à ocupação da reitoria da USP.

Na UNESP, no Campus de Marília, no dia 9 de maio, os estudantes realizaram uma assembleia que aprovou por unanimidade uma greve geral a partir do dia 21. No 15 de maio, os estudantes realizaram um ato na reunião da Congregação da Faculdade, discutiu-se uma lista de reivindicações e deliberou-se pela ocupação da diretoria. Logo após a assembleia, os estudantes entraram no prédio.

O CEEUF foi realizado nos dias 19 e 20 de maio no Campus de Ourinhos e teve como pauta a luta contra os decretos e a convocação do CEUF.

No dia seguinte, em assembleia geral dos estudantes no Campus de Marília, com a presença de cerca de 600 estudantes, foi deliberada greve a partir do dia 25 e a realização de uma assembleia unificada dos três segmentos.

No dia 23 de maio foi realizado o Dia Nacional de Lutas em defesa dos direitos sociais, foi encampado pelas Estaduais Paulistas, mas foi chamado pela Conlutas, Intersindical, Assembleia Popular, Viacampesina, Marcha Mundial de Mulheres, Pastorais Sociais, entre outras e também realizado em outros Estados, com cerca de 1, 5 milhão de pessoas. No mesmo dia, o Campus de Franca aprova em assembleia geral, greve e ocupação da diretoria a partir do dia 28 de maio. Enquanto isso, os docentes de Araraquara e Ilha Solteira, os funcionários de Bauru, os professores da USP e os três segmentos da UNICAMP já estavam em greve.

No dia 24 em assembleia com cerca de 300 estudantes deliberou-se no Campus de Rio Claro pela ocupação de um bloco de salas de aula. No mesmo dia, estudantes do Campus de São Paulo foram até a reitoria, fizeram um ato, colaram cartazes e solicitaram o reitor para entregar a pauta de reivindicações conjunta dos estudantes da UNESP. No dia 25 os docentes e funcionários do Campus de Marília aprovam greve geral.

Os últimos dias de maio foram de muitas mobilizações na UNESP. No dia 28 os estudantes de Franca ocupam a vice-diretoria, os estudantes de Assis ocupam o saguão do prédio de Letras e entram em greve, os estudantes de Ourinhos, Bauru e Pedagogia de Presidente Prudente entram em greve e os docentes de Rio Claro e Bauru também. No dia seguinte, os funcionários de Franca aprovam greve, os três segmentos do Campus de São Paulo e os estudantes de Ilha Solteira também. No dia 30, os funcionários do Campus de Rio Preto decidem entrar em greve a partir do dia seguinte, além dos estudantes de Geografia e Educação Física de Presidente Prudente.

De acordo com Carneiro, Braga e Bianchi (2008, pp. 23-24) «[...] a ocupação nas reitorias e universidades é um ato simbólico por meio do qual tem lugar a reapropriação pelo público daqueles espaços que teoricamente são ou deveriam ser públicos. [...] exercendo seu direito à rebelião, os estudantes estão redefinindo os termos da discussão e argumentando, com seus atos, em favor da autonomia universitária e da defesa de uma universidade pública».

A greve dos estudantes nas Universidades Estaduais Paulistas seguida por funcionários e professores se aprofundou com manifestações, passeatas e ocupações em vários *campi*. Durante as greves se iniciou um movimento denominado de *Greve não é férias*, com atividades culturais e políticas diárias dentro e fora da universidade para manter a mobilização dos estudantes. As assembleias na USP contavam com milhares de estudantes e na UNESP e UNICAMP as assembleias oscilavam entre 500 e 1000 estudantes.

O movimento foi o mais forte das últimas décadas, tanto que o governo estadual divulgou um decreto declaratório,* no dia 31 de maio de 2007. Nesse documento o governo desiste da presidência do CRUESP e de outros pontos, como a mudança da redação do decreto referente à pesquisa operacional. Entretanto, não modificou todo o conjunto dos decretos instituídos.

O decreto declaratório foi divulgado no mesmo dia do Ato chamado pelo Fórum das Seis pela revogação dos decretos. Os estudantes das Universidades Estaduais só tiveram acesso ao novo decreto quando já estavam reunidos na ocupação da reitoria da USP. Mesmo assim, a manifestação foi mantida, porque os estudantes entenderam que só sairiam das mobilizações após a revogação do conjunto dos decretos.

O Ato saiu do Campus Butantã da USP rumo ao Palácio do Governo do Estado de São Paulo para exigir uma audiência com o governador. Entretanto, na rua de acesso ao palácio, as cerca de 5 mil pessoas foram impedidas de seguir adiante pela tropa de choque da Polícia Militar. A justificativa se deu por um decreto desconhecido da população que afirmava serem proibidas manifestações populares na região do Palácio, por ser uma área considerada de segurança. Os manifestantes, que estavam desarmados e com as mãos para cima, tentaram forçar o acesso até a área e foram reprimidos com spray de pimenta e cassetetes e, por conta disso, vários manifestantes tiveram que cobrir seus rostos para se proteger. Ao final do dia, por volta das 19h30, a manifestação foi encerrada.

No dia 3 de junho, realizou-se na reitoria ocupada da USP uma reunião os estudantes da UNESP. A proposta dos estudantes era a de manutenção das mobilizações, mesmo após o decreto declaratório. «Pensar em acabar com a greve depois do ato do dia 31 é um absurdo completo, foi o maior ato das UNIVERSIDADES (USP, UNESP e UNICAMP) sem outros setores desde 1989!» (CHE, 2007).

Todos já sabem do decreto declaratório do governo. Embora seja um recuo do governo que evidencia a crise deste e a força do movimento, o governador mantém o central de seus ataques. [...]. Com este recuo que visa dividir e desviar o movimento, fazendo com que setores dos professores retrocedam para ganhar apoio social e preparar a repressão ao movimento. A intenção do governador é retirar os docentes da greve (ou uma parte dele, sendo que pode ter eco em algumas assembleias setoriais da ADUSP). (CHE, 2007).

* Foi um mecanismo no qual o governador reafirma que a autonomia universitária está mantida e explicita exatamente quais os artigos dos decretos que não devem ser aplicados às universidades.

No dia 6 de junho, na ocupação da USP foi realizada uma Plenária dos Estudantes das Universidades Estaduais. As resoluções da plenária foram

- Pauta unificada da greve estadual; revogação dos decretos; mais verbas; contratações; moradias estudantis; não às punições; - Luta pelas diretas para reitor e outros cargos, sem vinculação à titulação; - Comando estadual de greve aberto e por votação dos delegados e não por consenso. O comando será eleito nas assembleias de curso; - Delegados na proporção de 1 para 50 em cada assembleia de curso (com fração de 30); [...] - Ato unificado com o funcionalismo público estadual (APEOESP, saúde, etcétera) no dia 15 de junho (indicativo de passeata até a Secretaria de Ensino Superior, no centro); - Semana de ocupações de 18 a 22 de junho; - Participação na Plenária Nacional dos Estudantes no dia 16 de junho, que será realizada na reitoria ocupada da USP; [...] - Aprovação de uma nota à sociedade sobre a greve e as ocupações (Dias, 2007).

Após o decreto declaratório, inicia-se o encerramento das greves, principalmente por parte do corpo docente. Saíram da greve, primeiro, os docentes da USP, os docentes da UNESP de Araraquara e de Ilha Solteira e, em seguida, os estudantes de Ilha Solteira. Contudo, os estudantes na maioria dos *campi* em greve continuaram o movimento. Em Araraquara os estudantes decidiram ocupar a diretoria.

No primeiro Encontro do Comando Estadual de Greve, no dia 15 de junho, na reitoria ocupada da USP, reuniram-se 68 delegados eleitos em assembleias estudantis, além de outros estudantes como observadores. Os eixos votados foram a não punição aos militantes dos três segmentos e a revogação do conjunto dos decretos Serra.

No dia seguinte ocorreu também na reitoria ocupada da USP a Plenária Nacional dos Estudantes em Luta. Cerca de 700 pessoas de diversas regiões do país foram discutir a unificação das reivindicações dos estudantes em nível nacional.

Enquanto os estudantes de Ourinhos deliberaram por ocupação dos blocos de aula, os docentes de Marília, Ourinhos e do Campus de São Paulo encerraram a greve.

Um fato importante a se destacar é sobre a repressão que ocorreu na UNESP, Campus de Araraquara, que mobilizou diversas moções de repúdio e indignou os três segmentos de vários *campi*. A diretoria do Campus de Araraquara estava ocupada pelos estudantes e no dia 20 de junho, após a reintegração de posse solicitada pela direção, a força tática e a tropa de choque da polícia, fortemente armadas e sem identificação, invadiram durante a madrugada o Campus para prender os 120 estudantes presentes, mesmo após terem desocupado o prédio.

Nos idos dos anos de 1980, ainda sob a égide do regime militar, não apenas nossos estudantes, mas, também, os professores e funcionários ocuparam Diretorias de Unidades Universitárias e Reitoria reivindicando a construção de um Estado efetivamente democrático no país, e a autonomia e democracia na UNESP, inclusive com eleições diretas para reitor e diretores. Porém, nem mesmo naquela época, de tempos de violência e repressão contra os membros das comunidades universitárias as forças policiais foram chamadas para resolver conflitos internos (ADUNESP Marília; Da Marília, 2007, p. 1).

Além disso, o governo Serra utilizou essa política em vários atos promovidos durante 2007. Em documento divulgado pelos estudantes,

Na UNESP, na USP e na UNICAMP a repressão é usada tanto para buscar dissuadir as novas lutas, quanto para punir os que já lutaram. Sobre todos aqueles que não se curvam aos mandos e desmandos da burocracia universitária, dos reitor@s, e daqueles professores/as autoritári@s, paira a eterna sombra da punição. Criam-se comissões de averiguação, comissões de sindicância, desenvolve-se um processo, termina-se por punir. É que perseguir e punir são meios de disciplinar uma população ou indivíduo; assim, como se bate em um cachorro para que ele não entre em casa, também pune-se lutadores/as para que eles não reajam, para que sejam, ao mesmo tempo, dóceis e produtivos nas posições que a burocracia universitária a eles determina. Por isso lutar contra a repressão aos estudantes, professores/as e funcionári@s engajad@s é tão importante quanto empreender a luta; pois, se após uma luta não se garante as condições mínimas para a organização das próximas, se aqueles que lutaram não podem desenvolver suas experiências nas lutas a devir, então há a derrota, ainda que não imediatamente visível, do movimento. (Luiz, 2009, p. 28).

A Faculdade de Direito da USP também foi invadida pela tropa de choque, enquanto ocorria uma ocupação temporária, no dia 22 de agosto de 2007, em defesa da Universidade Pública.

No dia 21 de junho, os estudantes em assembleia geral na USP deliberaram por encerrar a ocupação. O principal motivo aventado para esse desfecho foi o de que a ocupação na USP estava isolada. Do nosso ponto de vista, a ocupação da USP não estava isolada, pois foi ela que impulsionou as demais ocupações e mobilizações estudantis que ocorreram nos diversos Campus Universitários.

No dia 23 de junho, na ocupação da UNICAMP ocorreu a segunda reunião do comando estadual de greve. As deliberações foram

Ato dia 28/06 em Araraquara - contra as punições, [...] Contra os Decretos e a Reforma Universitária. [...]; Indicativo de paralisação das aulas no dia 28/06: Dia de Luta contra as Punições. Indicativo de realização de atos descentralizados no dia 26/06. Comando estadual de greve, após o término da greve, continuará se reunindo e se transformará em Comando Estadual de Mobilização. Ele continuará sendo no formato aprovado pelo encontro de públicas (delegados eleitos nas assembleias de base na proporção de 1 para 50 (c/ fração de 30) com mandatos revogáveis - todos os cursos e unidades poderão mandar delegados). [...]. GT para elaborar o dossiê 'crise das universidades' e de um Fórum de discussão sobre *Propostas alternativas de universidade* [...] (Nogueira, 2007).

Entretanto, nada do que o Comando Estadual de greve aprovou foi realizado. Nos dias que se seguiram iniciou-se a finalização do movimento. Na UNESP, os estudantes de Marília desocuparam a diretoria em troca da vinda do reitor ao Campus e algumas promessas da direção com relação a pautas específicas. No dia 26 de junho, os estudantes de Marília e alguns delegados do comando de greve de Ourinhos, Presidente Prudente e Rio Claro discutiram a pauta de reivindicações com o reitor, docentes e funcionários.

Após a discussão com o reitor, em assembleia geral, os estudantes de Marília encerram a greve e, em seguida, os estudantes de Bauru. Dias depois, desocupou-se o Instituto de Artes e estudantes e funcionários encerraram a greve. Assim, nos dias seguintes, deram por encerradas as greves e ocupações no restante dos *campi* da UNESP.

Os estudantes da UNESP reiniciam a discussão sobre a organização do Congresso dos Estudantes (CEUF) e da reorganização do DCE, que viria a ser composto no final do ano, pela forma de delegados eleitos por Campus, com mandato revogável.

Constatamos que pela força da ocupação estudantil da Reitoria da USP, o movimento cresceu com a ocupação das diretorias dos *campi* da UNESP. Um levantamento realizado por Minto (2008, p. 1) contabiliza no ano de 2007, 14 ocupações em Universidades Federais, 11 em Campus da UNESP, além da USP e UNICAMP. Até 14 de julho de 2007 os funcionários de 40 instituições federais de ensino superior ainda permaneciam em greve. Exigiu-se, entre outras reivindicações, a revogação dos decretos e garantia da autonomia universitária.

Com o decreto declaratório publicado pelo governador, muitos professores que estavam apoiando a greve retiraram-se, em especial os reitores. As ocupações foram sendo encerradas, assim como as greves. Apesar disso, o movimento de 2007, que passou a ser denominado como o surgimento do *novo movimento estudantil*, reavivou a discussão pela gestão e a autonomia universitárias e demonstrou que os estudantes discutem e se organizam em torno da questão da educação e da sociedade brasileira e ainda demonstrou sua independência perante o movimento docente.

A análise de Carneiro (2008, p. 32) referente a esse movimento é de que

O conteúdo das reivindicações, aparentemente apenas *acadêmicas*, pode parecer tão semelhante e difuso como era o dos estudantes franceses no seu início: melhoria de condições de ensino, democratização da universidade, resistência a atitudes repressivas. A intervenção policial apenas radicalizou e ampliou a contestação, que passou a questionar diretamente o próprio governo. Independentemente do desfecho imediato do conflito que está fazendo da USP a referência para todo o movimento estudantil brasileiro, este outono paulista se assemelha a outras primaveras.

Durante todo esse tempo, o ME colocou suas reivindicações e levou o movimento à frente, mas não teve força suficiente para continuar até que todas suas reivindicações fossem atendidas. A falta de uma organização estadual e o desgaste sofrido depois de muito tempo de luta provavelmente levaram ao encerramento das greves e ocupações.

Para Carneiro (2008, p. 43),

Retomar o debate sobre a natureza da universidade, da história de suas lutas e dos teóricos que buscaram compreender as fontes da rebelião latente que as jovens gerações alimentam no seu interior é um caminho inevitável para que não só compreendamos as manifestações presentes, mas, sobretudo, para que se construa a reflexão crítica necessária para a transformação da sociedade no interior da qual a universidade se insere.

Contudo, é importante salientar que o movimento estudantil não se organizou com essa magnitude, depois de tantos anos apático, apenas como reação aos ataques sofridos pelos decretos do governo estadual. Vários setores da classe trabalhadora, durante o ano de 2007, promoveram várias manifestações, dentre eles, o do funcionalismo público, como os movimentos dos funcionários do metrô, dos professores da educação básica e, em algumas cidades, dos sapateiros, dos bancários, entre outros. De acordo com o manual dos calouros de 2009, promovido pelo ME da UNESP-Marília e distribuído pelos demais *campi* da UNESP,

[...] temos que estar conscientes de que nossas lutas não podem se encerrar nos muros da universidade. Assim como fizeram @s estudantes franceses que protagonizaram um dos maiores ascensos estudantis em maio de 1968, temos que nos ligar à única classe capaz de romper com as amarras da sociedade exploradora e levar adiante o projeto que propomos: a classe trabalhadora. Somente uma aliança entre trabalhadores/as e estudantes pode proporcionar a superação da universidade burguesa de nossos dias (Bocalini, 2009, p. 33).

Em determinadas conjunturas, como na luta dos estudantes da UNESP na década de 1980 ligada à luta pela democratização da sociedade, houve um ascenso do movimento. Mas, na década 1990, com a implantação das políticas neoliberais que atingiram profundamente a Universidade, o movimento ficou aparentemente adormecido. No entanto, o neoliberalismo vem dando mostras de seu descenso, e reações as suas políticas vêm ocorrendo, o pode ser verificado pelas lutas de vários movimentos populares impulsionadas desde o final da década de 1990, em especial na América Latina. No Brasil, em 2007, vários setores da classe trabalhadora estavam em luta. Os estudantes das Universidades Estaduais Paulistas somaram-se a eles e tiveram forças, juntamente com outras manifestações estudantis em vários Estados, para fazer ressurgir o movimento estudantil brasileiro.

Conclusão

Os movimentos da década de 1980 foram um marco da democratização das instituições e da sociedade, como ocorreu na UNESP. A UNESP, após o movimento da década de 1980, transformou-se na mais avançada universidade do Estado de São Paulo, talvez do Brasil, em termos democráticos, com maiores espaços para discussões e decisões abarcando até mesmo a paridade entre os segmentos nas eleições para os cargos majoritários de direção.

Não obstante, no bojo das reformas neoliberais implementadas na década de 1990, essencialmente no Governo FHC, a GD e a autonomia universitárias começam a ser remodeladas. A busca pela eficiência de gestão e a abertura da universidade pública ao mercado colocam a participação e a autonomia de gestão como empecilhos para suas finalidades. Desse modo, a educação passa a ser concebida apenas como mercadoria e a administração empresarial empregada na gestão universitária com conceitos de eficácia e eficiência medidas de forma quantitativa. Todavia, a educação é um processo de longo prazo, de difícil mensuração, no qual os segmentos participantes precisam estar envolvidos com suas etapas mediante reflexões, discussões e tomada de decisões entre os setores da comunidade acadêmica.

Pudemos constatar que o movimento estudantil no Brasil sempre reivindicou a autonomia da universidade e participação em sua gestão, mas suas lutas e reivindicações sempre esbarraram em posições contrárias, de fora, advindas do Estado, de dentro, principalmente em relação à participação, advindas das direções e do corpo docente. Mesmo com a legislação atual que prevê a representação discente de forma minoritária, em algumas universidades os estudantes conseguiram a paridade. Isso demonstra que não é somente a legislação que ordena a universidade, mas também a luta travada em cada uma delas.

A partir da década de 2000, vemos a retomada das lutas por democratização. O movimento estudantil ressurgiu agora de modo mais fragmentado. Em 2007 uma luta se inicia nas Universidades Públicas Paulistas contra o governo do Estado, se soma à luta contra a Reforma Universitária do governo federal e às greves do funcionalismo público. Essa luta, marcada pela reivindicação pela autonomia universitária, retoma a conquista da década de 1980.

A reforma universitária foi tema das reivindicações estudantis na América Latina desde Córdoba, mas é a primeira vez no Brasil que as lutas contra ela se fazem por fora de sua entidade nacional, a União Nacional dos Estudantes (UNE). Essa ação teve início com a Reforma Universitária do Governo Lula, em 2002.

O apoio da UNE à Reforma Universitária tem sido veemente contestado por vários setores do movimento estudantil universitário, resultando, inclusive, em muitos processos de ruptura com essa entidade, a exemplo da criação, em 2004, da Coordenação Nacional de Lutas Estudantis — Conlute e da Frente de Luta contra a Reforma Universitária (Araújo, 2009, p. 165).

Desde então, a discussão para a criação de uma nova entidade nacional e lutas por fora da UNE cresceram.

Não somente no Brasil, o movimento estudantil ganhou visibilidade na última década e a longa greve dos estudantes da UNAM, em 1999, foi a primeira. Anos depois, a luta dos estudantes secundaristas chilenos, conhecida como Revolta dos Pingüins; em 2006, a insurreição da juventude francesa; em 2005 e 2006, a Comuna de Oaxaca, no México; em 2006, as mobilizações populares contra a fraude eleitoral no México, (Leher, 2007, p. 98). Em 2007, na Espanha e, em 2008, na Itália. Além disso, nos últimos anos podemos observar o ME argentino, a Primavera Árabe e o ME chileno.

Em 2007, o movimento estudantil brasileiro teve impacto fulminante e catalisador.

A ocupação da reitoria da USP foi uma ruptura no *continuum* do tempo marcado pelo conformismo e pela aceitação passiva da ofensiva neoliberal. Provavelmente foi o ato de maior visibilidade nas lutas universitárias da presente década. A extensão — quase dois meses —, as nuvens de chumbo que cobriam o céu da USP, anunciando uma dura repressão, e a gravidade dos decretos [...] exaltam sua importância. (Leher, 2007, p. 97).

Segundo Araújo (2009, p. 169) as mobilizações estudantis, independente de suas reivindicações específicas, contestam o modelo de universidade existente e, ao mesmo tempo, afirmam outro modelo, o de uma universidade pública, gratuita e de qualidade, com ampla democracia e autonomia, voltada para atender às necessidades daqueles que a sustentam, os trabalhadores.

[...] todos esses movimentos recusaram delegar o poder a formas institucionalizadas de representação, que embora presentes, tiveram de se submeter às formas mais diretas de democracia [...]. Outro traço comum desses movimentos é a reivindicação de uma educação não mercantilizada [...] (Leher, 2007, p. 100).

O ME de 2007 buscou novas formas de organização, mediante a participação e a democracia diretas. A atuação do ME foi imprescindível para a realização do movimento que conseguiu reverter substancialmente o conteúdo dos decretos que interferiam na autonomia universitária. Contudo, o ME vem atuando em sentido defensivo, quando o segmento é *atacado*, não conseguindo expressar e propor seu projeto de gestão e autonomia universitária. Mesmo assim, a luta dos estudantes pela autonomia, associada a formas de participação direta, constituiu-se como uma retomada da reivindicação dos estudantes pela participação na gestão da universidade e por um projeto que tenha como finalidade atender àqueles que a financiam, os trabalhadores.

Bibliografia

- Araújo, R. D. (2009). O movimento estudantil não é coisa do passado: de maio de 1968 às mobilizações e ocupações de 2007 e 2008. *Universidade e Sociedade*, ano 19, n.º44, pp. 159-171, jul. 2009.
- Associação dos docentes da UNESP (ADUNESP) / diretório acadêmico (DA) - campus de Marília (2007). *Moção de repúdio à Repressão em Araraquara*, Marília.
- Associação dos docentes da UNESP/ Sindicato dos trabalhadores da UNESP (2008). «Não existe autonomia universitária sem democracia interna! Paridade, já!», *Carta aberta ao Colégio Eleitoral da UNESP*, São Paulo, 25 jun. 2008.
- Associação de docentes da universidade estadual de Campinas (ADUNICAMP) (2007). *2007 - o fim da autonomia universitária!*, Campinas, 17 jan. 2007.
- Bocalini, D. (2009). «Da universidade que temos à universidade que queremos». in: *Manual do calouro 2009 UNESP - Marília*. Marília, UNESP, mar. 2009 (digitado).
- Bovo, J. M. (2005). «Financiamento e autonomia da universidade», in: Tóvoli; Segatto; Nogueira (orgs.). *Gestão universitária*, São Paulo, Cultura Acadêmica.
- Buccelli, R. L. (2005). «Gestão financeira e orçamentária nas universidades estaduais paulistas», en: Tóvoli; Segatto; Nogueira (orgs.). *Gestão universitária*, São Paulo, Cultura Acadêmica.
- Centro acadêmico de farmácia (CAF) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) (2007). *Reforma Universitária, o que fazer?* Paraná, 04 mar. 2007. Disponível em: <<http://cafufpr.blogspot.com/2007/03/reforma-universitaria-o-que-fazer-defesa.html>>. Acesso em: 9 ago. 2010.
- Carneiro, H. (2008). «A universidade tecnocrática e a rebelião estudantil», in: Bianchi, A. (org.). *Transgressões: as ocupações estudantis e a crise das universidades*, São Paulo, Sundermann.
- Carneiro, H.; Braga, R.; Bianchi, A. (2008). «O Movimento estudantil e as ocupações», in: Bianchi, A. (org.). *Transgressões: as ocupações estudantis e a crise das universidades*, São Paulo, Sundermann, 2008.
- Catani, A. M.; Gutierrez, G. L. (1998). «Politização e transparência na gestão das universidades públicas do Estado de São Paulo», in: Catani, A. M. (org.). *Novas perspectivas nas políticas de Educação Superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas; Autores Associados.
- CHE. *Informes do Fórum das Seis e CRUESP* [mensagem de grupo de correio eletrônico]. Mensagem recebida por <me_unesp_fatec@yahoogrupos.com.br> em 4 jun. 2007.
- Centro de mídia independente (CMI). *Ocupação da Reitoria da UNICAMP*. *Chega ao fim*. Campinas, 31 mar. 2007. Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2007/04/377680.shtml>>. Acesso em nov. 2010>.
- Dal Ri, N. M. (1997). *Sindicato, Autonomia e Gestão Democrática na Universidade*. 1997. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Del' Omo Filho, R. *Carta da ocupação USP à UNESP* [mensagem de grupo de correio eletrônico]. Mensagem recebida por <me_unesp_fatec@yahoogrupos.com.br> em 5 mai. 2007b.
- Dias, M. R. T. (2004). *Desafios da gestão universitária: A Unesp — Universidade Estadual Paulista e a interiorização do Ensino Superior*. Tese (Doutorado em Ciência Política) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dias, A. *Para as assembleias dessa semana* [mensagem de grupo de correio eletrônico]. Mensagem recebida por <me_unesp_fatec@yahoogrupos.com.br> em 10 jun. 2007.
- Encontro dos estudantes das universidades estaduais de São Paulo. *Construir a greve das Estaduais Paulistas contra os ataques de Serra*. São Paulo. 18 mar. 2007 (digitado).
- Grêmio Politécnico da Universidade de São Paulo (usp). *Decretos do Serra*. 2007. Disponível em: <http://www.gremio.poli.usp.br/informativos/Panfleto_Decretos.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2010.
- Leher, R. (2007). Rebeliões estudantis refundam a luta social pelo público. *Margem Esquerda: ensaios marxistas*, n.º 10, pp. 97-102, nov. 2007.
- Liga estrégia revolucionária-quarta internacional (LER-QI). Preparar as lutas e forjar uma nova tradição no movimento estudantil. *Palavra Operária*, n.º28, fev. 2007. Disponível em: <<http://www.lerqi.org/spip.php?article334>>. Acesso em: 16 mar. 2011.
- Liuz, F. (2009). A universidade que reprime. In: *Manual do calouro 2009 UNESP - Marília*. Marília: UNESP, mar. 2009 (digitado).

- Magalhães, J. (1998). *Autonomia Universitária: uma análise da autonomia das universidades estaduais públicas paulistas, sua herança histórica, aspectos jurídicos, administrativos e políticos*, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Mendonça, S. G. de L. (1998). *Núcleos de Ensino: Estratégia de interação universidade-sociedade: o caso UNESP*, 300f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Minto, L. W. (2008). Governo Serra, Universidades paulistas e -autonomia universitária. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF, ano 16, n.º 41, pp. 79-93, jan. 2008.
- Nogueira, E. R. (2007). *Comando Estadual de Greve* [mensagem de grupo de correio eletrônico]. Mensagem recebida por <me_unesp_fatec@yahoogrupos.com.br> em 26 jun. 2007.
- Paiva, E. (2007). *Ocupação da Reitoria da Unicamp*. [mensagem de grupo de correio eletrônico]. Mensagem recebida por <me_unesp_fatec@yahoogrupos.com.br> em 27 mar. 2007.
- Patrick, A. (2007). *Informes: ME da UNESP, UNICAMP, USP, Fatec nos dias 17 e 18 de mar.* [mensagem de grupo de correio eletrônico]. Mensagem recebida por <me_unesp_fatec@yahoogrupos.com.br> em 20 mar. 2007a.
- Pelozo, R. de C. B. (2005). *Do estado ao município: a concretização das políticas educacionais em nível local*, 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília.
- Saviani, Dermeval (2000). *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados.
- Santos, B. de S. (2005). *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Reconfiguraciones en el ejercicio del cogobierno y la autonomía en la Universidad argentina en el siglo XXI

Mercedes Leal, Sergio Robín y María Maidana
Universidad Nacional de Tucumán
lealmer@gmail.com

Palabras clave: autonomía; cogobierno; académicos.

Introducción

La tradición universitaria argentina a partir de la Reforma de 1918, se construyó sobre los pilares de la autonomía y del cogobierno universitario; es decir a salvo de los vaivenes del poder gubernamental de turno y de cualquier otro factor de poder socioeconómico, garantizando mecanismos democráticos para la toma de decisiones. Al igual que el resto de sus homólogos de la región, las universidades argentinas estuvieron sometidas a lo largo del siglo XX, a cambios en las condiciones políticas, sociales y culturales y como consecuencia de ello, los conceptos de cogobierno y autonomía fueron modificándose, asumiendo diferentes expresiones y forjando experiencias tan variadas como complejas de comprender.

En el caso argentino los debates más recientes sobre las restricciones a la autonomía universitaria y a la libertad académica, se inician con las políticas universitarias de los noventa que legitiman los procesos de evaluación y acreditación universitaria con la creación de la CONEAU y la sanción de la Ley de Educación Superior (LES). Así la confianza pública en las instituciones universitarias será reemplazada por nuevas formas de *rendición de cuenta* con el consecuente impacto en el principio autonómico. En esta nueva visión, la evaluación vendría a ser un modo de restablecer la confianza en la universidad, sin que esto signifique aumentar el grado de libertad de las instituciones.

Evidencias de ello es el marcado intervencionismo gubernamental de los últimos veinte años en la producción e implementación de las políticas para el sector, que muestran el abandono por parte del gobierno nacional de un rol pasivo y focalizado más bien en lo administrativo y la adopción de un perfil de fuerte liderazgo que condujo a la progresiva devaluación de los órganos de gobierno de las universidades (Consejos Superiores y CIN). Aun cuando el quiebre del año 2001 haya significado el abandono del paradigma neoliberal por parte del gobierno —que para las UUNN implicó recomposición salarial y mayor presupuesto— la activa presencia de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) se evidencia en la importancia de los recursos que maneja y la generación permanente de programas y proyectos.

Las restricciones presupuestarias y la necesidad de adecuarse a las tendencias reformistas globales fueron volviendo a las instituciones cada vez más dependientes del poder central limitándose su autonomía a la administración de los escasos recursos, perdiendo estas la iniciativa en la definición de políticas claves de la vida universitaria: políticas de acceso y retención, desarrollo de áreas de investigación, fortalecimiento de la docencia, líneas prioritarias de extensión universitaria, etcétera. Esta situación se ve reforzada con la vigencia dentro del gobierno del sistema de educación superior de una multiplicidad de órganos de gobierno (Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES), Consejo de Universidades, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU),

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Consejo de Rectores de Universidades privadas (CRUP) que fueron fragmentando cada vez más los espacios decisionales a favor de la tecnoburocracia del poder central (SPU).

Frente a este escenario, nos interrogamos acerca del perfil que adopta *el sistema de cogobierno* como principio fundante de la democracia universitaria. Algunas evidencias muestran que la tendencia fragmentaria macro se reproduce hacia el interior de la universidad, desplazándose la toma de decisiones colegiadas hacia figuras ejecutivas tales como rectores y decanos. También parece haber perdido sustancia la representatividad, funciones y atribuciones de los «representantes», cuya actividad se reduce más a la resolución de temas académico-administrativos puntuales, a tejer alianza y retribuir favores y lealtades, alejado de los espacios en donde se define la agenda y se toman decisiones de política universitaria.

Frente a este escenario y pensando en la construcción de proyectos universitarios alternativos se torna imprescindible la producción de conocimiento sobre los principios de autonomía y cogobierno. Con este propósito este trabajo realizará un aporte de las condiciones actuales que presentan el ejercicio de la autonomía y el cogobierno universitario en la Argentina. A tal fin la ponencia se estructura en dos partes mostrando, por un lado, las estrategias gubernamentales de reforma de los últimos veinte años y las tendencias que actúan sobre la universidad, forzando cambios y alterando sus condiciones generales de funcionamiento. Por otro, la percepción de académicos argentinos sobre los principios de autonomía y cogobierno, producto de un estudio cualitativo a escala nacional que involucra a 80 profesores de las UUNN (PICT redes 1890- CAP *The Changing Academic Profession Project*).

Algunas precisiones conceptuales

La bibliografía consultada sobre el concepto de autonomía muestra su polisemia. Uno de los enfoques es el jurídico cuyo sentido etimológico, tal como la define, refiere a la autonomía como *la capacidad que tiene un ente para darse su propia ley y regirse por ella, en el marco de un sistema normativo superior* (Finocchiaro, 2004; citado por Vaccarezza, 2006). Como se puede observar esta definición delimita los atributos de la autonomía: capacidad para dictar sus propias normas y para autoadministrarse pero a su vez la sujeción que esta tiene a un marco normativo superior. La universidad declarada autónoma cuenta con la facultad de cogobierno, la decisión de las políticas internas, la distribución de sus propios recursos y la determinación de los objetivos de su actividad. La autonomía también faculta a la universidad para elegir las carreras que dictará y las áreas de investigación que privilegiará. Vaccarezza (o. cit.) considera que dado su carácter estatal y en la medida en que el Estado nacional le provee sus recursos económicos, la universidad está subordinada a una ley de presupuesto y al control de sus gastos por parte de los organismos pertinentes. Sin embargo, es polisémica la cuestión de si el control se debe extender a la evaluación por parte del Estado de los objetivos, orientación y calidad de su producción. En este sentido el autor va a remarcar que es *fundamentalmente con relación a la evaluación que se expresa significativamente el sentido de la autonomía en términos de poder político*. Así la autonomía adquiere una doble connotación: por un lado, se trata de afirmar la capacidad jurídica sin que la dependencia de los recursos limiten su actividad o las amenazas del juego político condicionen la libertad del gobierno interno. Por otro, se trata de afirmar la legitimidad de la universidad como ente rector en la producción de la cultura, la profesionalidad y la ciencia, de manera tal que en un momento histórico dado se les reconoce al conjunto de las universidades autónomas la plena capacidad de decidir e influir en el desarrollo de las profesiones, la enseñanza superior y el conocimiento científico. Es decir poder político para su propio manejo y poder político en el desarrollo de la sociedad en los aspectos que le conciernen. El autor citado remarca que la historia de las universidades muestra diferentes situaciones con relación a ambas dimensiones. Un ejemplo de la mayor injerencia gubernamental en las instituciones universitarias es la tradición decimonónica en América Latina en donde el dominio

del Estado sobre la Universidad respondía a la necesidad de asegurar la consolidación de las elites políticas y sociales. La contracara de este contexto va a estar dado por la reforma del 18 en Córdoba cuyo planteo de autonomía y autogobierno contribuyó a crear las condiciones no sólo para una democratización social de la universidad, sino para que la universidad se constituyera en la entidad protagonista del desarrollo profesional de la sociedad. Es decir que el vínculo del Estado con la universidad, sobre todo en América Latina, se desarrolló en un movimiento pendular: entre el sostenimiento financiero, la represión política y la paz entendida como cierta indiferencia entre uno y otro término.

Circunscribiendo el análisis al interior de la institución universitaria, se puede considerar a la autonomía como un *constructo social de características identitarias*; es un rasgo peculiar de la cultura institucional que comprende desde un plano individual, la libertad de enseñanza, de investigación y opinión, como un privilegio del profesor o del investigador sin el cual sería difícil el desarrollo y la profundización del conocimiento. Desde el plano institucional la autonomía cumple la función de protección de la injerencia del Estado en los contenidos y orientación de la enseñanza y de la investigación. Es destacable considerar que este concepto adquiere una relevancia especial para el caso argentino, ya que surge de un proceso de magnitud como fue la Reforma de 1918. De allí que otro autor consultado (Didrikson, 2006) aclare que la autonomía, en otros países y aun en otras latitudes, aparece comprendido bajo el de *libertad académica*, tanto para las instituciones de carácter público como privado, en cambio en Latinoamérica no puede comprenderse sino *desde su carácter público y de bien social* de la educación superior. Una suerte de dominio de límites autárquicos emblemáticos, una historia de luchas, asociada esta a la definición de una forma de gobierno independiente, a la idea de un territorio de ideas inexpugnable, a la construcción de un nuevo mundo.

La autonomía también involucra potestad de gobierno para las autoridades de la universidad y para aquellos que intervienen más o menos activamente en la política universitaria. Se articula con el principio de *democracia universitaria*: elección democrática de las autoridades institucionales, una democracia que se corresponde con jerarquía del saber (voto calificado y proporcionalidad de los claustros) y que enlaza la vida interna de las universidades con una cualidad relacional de la universidad con el Estado. Sin embargo, estos principios autonómicos y democráticos con los que se pretende preservar la producción y transmisión de conocimientos para la transformación social, también pueden sufrir desacoples: universidades actuando con plena autonomía frente al Estado y manejos clientelares o represivos, negociación turbia, y corrupción por parte de su gobierno institucional (Vaccarezza).

Si en una articulación política hacia fuera, la autonomía se explica en la condición de la universidad como entidad de transformación social, el cumplimiento de esta misión va a estar dado por la legitimidad que esta posee en la sociedad. Entonces, en un marco de legitimidad social débil de la universidad, la pretensión de autonomía se construyó y fortaleció con el sentido de lucha contra la represión y de conquista de la democracia. Por lo tanto, más que una legitimación basada en el logro de la producción y transmisión de conocimiento, se trató de una legitimidad sostenida en el valor de símbolo y de liderazgo en la lucha por la democracia, la justicia y la libertad. Sin embargo, esta fuente de legitimidad sufre los avatares de desgaste rápido cuando el argumento de la reivindicación política de autonomía frente a la represión pierde su capacidad de legitimación en el largo proceso de gobierno democrático y allí se pone nuevamente en primer plano como fuente de legitimidad institucional, el ejercicio de las funciones.

En las últimas décadas, en el marco de una nueva relación entre Estado y Universidad, se configura otro significado de autonomía universitaria. Esta va a tener su vigencia a partir de lo que la literatura reciente ha denominado «capitalismo académico» (Slaughter y Leslie, 1999). Se trata de la autonomía entendida como capacidad de las instituciones de educación superior para actuar como agente económico libre en el mercado de bienes y servicios, es decir, la facultad de las entidades académicas de obtener y generar sus propios recursos sin depender, por

lo menos totalmente, del tutelaje financiero del Estado. Sería, el incremento de los vínculos de los académicos con el mercado y el uso que las universidades hacen de su único activo real, el capital humano de sus académicos, buscando incrementar sus ingresos.

Para Ibarra Colado (2003) esta tendencia nos permite poner en perspectiva nuevas prácticas de las universidades como la venta de productos y servicios con fines de autofinanciamiento, o comportamientos que funcionan en espacios diseñados como si fueran mercados, como la competencia institucional por fondos escasos bajo concurso, o la competencia de los investigadores por financiamientos para sus proyectos o para acrecentar sus remuneraciones extraordinarias mediante programas de pago por mérito. Estas orientaciones han significado la posibilidad de poder explicar las maneras, desiguales y contradictorias, mediante las que las universidades de investigación se han acercado al mercado. Supone también la identificación de sus unidades organizacionales más específicas, como espacios en los que operan actores concretos bajo ciertas estructuras internas —pensando en las universidades como anarquías organizadas— y externas —pensando en las universidades como unidades que compiten en mercados que escapan a su control. Desde esta óptica *las universidades se encuentran hoy subsumidas a la economía y el mercado, perdiendo la autonomía de la que gozaron en otros momentos*, para incorporarse a redes de producción de conocimientos en las que las decisiones académicas empiezan a ser tomadas a partir de motivaciones económicas. Se encuentran en debate si estas transformaciones suponen el desplazamiento de la universidad como referente cultural básico de la sociedad, para adquirir en adelante el estatuto menor que poseen las empresas que prestan algún servicio a la sociedad. Si esta apreciación es correcta, la universidad dejaría de ser «institución» de la sociedad para devenir tan sólo en «organización» del mercado.

Otro aspecto fundamental del aporte de Slaughter y Leslie tiene que ver con el reconocimiento de los espacios y modos en los que opera el capitalismo académico. En las universidades públicas de investigación, en donde los académicos y los administradores gastan crecientemente su capital humano en situaciones de competencia, la gran disputa que se presenta, tiene que ver con *la producción, el control y la propiedad de los productos que generan las universidades a través de sus investigadores*, y que son cada vez más demandados por las empresas y el Estado. Ibarra Colado considera que valdría la pena reflexionar e indagar hasta dónde el conocimiento que genera el capitalismo académico es apropiado y explotado por las universidades y sus investigadores, y en beneficio de quién.

De Souza Santos analiza la crisis institucional de los sistemas universitarios contemporáneos producto de las tendencias globalizadoras y de las nuevas relaciones entre el Estado y las universidades. Considera que esta relación no es problemática cuando se concibe a la universidad como un bien público y se torna problemática cuando el Estado la concibe como un bien que no tiene que estar asegurado solamente por el Estado. Allí es donde se da la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos que hace la universidad y la presión creciente del Estado y el mercado para someterla a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social. En este marco el discurso sobre la autonomía va a enfatizar que la diversificación de fuentes de financiamiento *da mayor libertad institucional para fijar prioridades, políticas de investigación y de formación profesional*. Sin embargo, en un examen crítico de este discurso el autor explica que no todas las instituciones ni todas las áreas disciplinarias pueden generar los recursos necesarios procedentes del sector privado y que la competitividad para atraer los recursos del mercado se juega en un campo desparejo: diferencias de jerarquía entre universidades en capacidad de investigación, cuerpo académico y características de los estudiantes. *La diversificación financiera da lugar a una pugna estratificada en donde la competencia empuja hacia la diferenciación, fortalece al fuerte y debilita al débil y redistribuye las cartas en las posiciones medias: los líderes compiten contra líderes*.

Los límites a la autonomía universitaria: estrategias gubernamentales de reforma de la educación superior de los noventa

Los últimos veinte años en Argentina supusieron una intensa actividad reformadora en términos de política educativa. Distintos estudios sobre las repercusiones de esas reformas (Leal y Robin, 2006) advierten que estas tendieron a modificar el marco general en que se desarrolló el sistema de educación superior, los márgenes de autonomía de las universidades y su dinámica de gobierno, manteniendo dichas modificaciones ciertos rasgos comunes a nivel del sistema aun cuando en cada institución presentara fisonomías particulares.

Para el caso de las universidades nacionales (UUNN) las particularidades que asumió la reforma en la década de los noventa estuvieron dadas por el tamaño de dichas instituciones (chicas-medianas o grandes), sus tradiciones académicas y tipos de carrera predominantes (profesionalistas-academicistas), sus estilos de gestión y por el mayor o menor grado de autonomía construida a lo largo de su historia. Evidencias recogidas en la investigación que se viene desarrollando en torno a los procesos de reforma en el sistema de educación superior, mostraron que estos tendieron a enfatizar el carácter correctivo y disciplinador de las prácticas institucionales y de los actores, en detrimento del impulso transformador que suele darse por supuesto en procesos reformistas de esta naturaleza. El sometimiento de las universidades a estas tendencias reguladoras nacionales reprodujo un tipo de relación asimétrica que fue tomando forma a partir de la creación de una Secretaria de Estado para atender las cuestiones universitarias: la Secretaria de Políticas Universitarias (SPU) cuya capacidad de intervención efectiva en el sistema estuvo dada por el manejo de importantes recursos económicos y la función de evaluación-acreditación. En este escenario, la utilización de dispositivos regulatorios basados en diferentes sistemas de premios y castigos —materiales y simbólicos—, constituyó una de las herramientas claves para obtener la aceptación (obediencia) de las instituciones a la nueva política y modificar las condiciones tradicionales en que se desarrolló la autonomía.

Frente a este cuadro de situación los hallazgos empíricos proporcionados por el trabajo de campo en instituciones y actores de ambos niveles revelan *diferentes estrategias* construidas por las instituciones para hacer frente a las nuevas demandas. Estos patrones de comportamiento colectivo supusieron en algunos casos la aceptación (adaptación) «lineal» a los requerimientos prescriptos y en otros, experimentar modos de resistencia más sutiles que simulen cumplir la prescripción explotando las debilidades del dispositivo regulatorio.

En síntesis, lo que muestran las indagaciones es que la intensidad del proceso reformista de estos últimos catorce años, pudo significar una reducción de los márgenes de autonomía a través de la instalación de una constelación de nuevas regulaciones formales, como así también (con tanta o más fuerza), la emergencia de una estructura de regulaciones informales —o multi-regulaciones— que actúan sobre las formas cotidianas de conducirse de los académicos. Las mismas en muchos casos, operaron *autodisciplinando y cambiando las percepciones acerca de la propia tarea de los docentes* y de sus responsabilidades individuales y sociales.

No obstante lo señalado, es importante contabilizar importantes cambios en el terreno de los recursos destinado para el sector por parte de las políticas de la actual administración de gobierno (un significativo crecimiento del presupuesto para las UUNN que acompañó la recuperación económica general y recomposición salarial para los profesores) pero también cabe enfatizar que no se alteraron las líneas directrices generales establecidas en la década de los noventa del modelo universitario diversificado y competitivo.

Regulaciones, control y disciplinamiento

Un análisis de las estrategias regulatorias implementadas en el periodo 1994-2005 en las UUNN permite agruparlas en función de sus rasgos más sobresalientes en dos categorías. De este modo se formulan dos dispositivos regulatorios principales, que reúnen en sí los esfuerzos más significativos de la política reformista para hacer efectivo sus objetivos.

Dispositivo de disciplinamiento académico de la fuerza de trabajo

Este dispositivo estuvo dirigido al cuerpo del profesorado exigiéndoles alcanzar titulaciones superiores a las poseídas al momento de iniciado el proceso, acreditar grados superiores de actualización académica y especialización, incorporarse a la actividad de investigación, acreditar experiencias de gestión, establecer redes o convenios interinstitucionales, entre otros. Para las UUNN, este dispositivo estuvo constituido principalmente por la implementación del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores (PROINCE) y su correlato el Sistema Nacional de Categorizaciones. En tanto orientación política, el programa estuvo dirigido a regular las prácticas de los académicos universitarios mediante un sistema de «estímulos económicos» que conlleva sistemas de control del desempeño y de la productividad de los docentes en las distintas actividades académicas. El PROINCE presenta «condiciones excluyentes» que deben reunir los docentes para incorporarse a él. Entre ellos se destacan los requisitos de estar frente a alumnos en carreras de grado en dos o más cursos durante el ciclo anual, participar de proyectos de investigación acreditados y solicitar *su categoría equivalente de investigación*, es decir, someterse a intensos procesos de evaluación de su formación y trayectoria académica.

El eje estructurante del PROINCE fue la función de investigación, por lo tanto el énfasis de dispositivo de disciplinamiento académico estuvo centrado en demandar del cuerpo de profesores universitarios *su formación de posgrado* mediante cursos, especializaciones y maestrías, doctorados y posdoctorados. Estas exigencias se materializaron en un dispositivo disciplinario que fueron «los procesos de categorización» a partir de una matriz de evaluación cuantitativa de las distintas áreas del quehacer académico denominada «*Grilla para evaluación de antecedentes para categorización en el programa de incentivos*».*

En este sentido, se advierte que, si bien el disciplinamiento académico en sus objetivos declarados** estuvo dirigido a aumentar las tareas de investigación para lo que se requería la formación en los máximos niveles de excelencia (doctorados), al establecerse parámetros cuantitativos de la casi totalidad de los *antecedentes potenciales* que podría reunir el currículum académico de un docente, fue generando una tendencia a dar cumplimiento a todas las actividades contempladas por la grilla antes citada.

De este modo, la grilla de evaluación de antecedentes para la categorización fue constituyéndose en *un modelo o referente de calidad* del rendimiento académico universitario y como consecuencia en una herramienta clave para efectivizar la estrategia gubernamental de reconversión de la planta docente. Un ejemplo que revela el carácter disciplinador del PROINCE fue el notable incremento del número de proyectos y programas de investigación, de los posgrados en las diferentes áreas del saber universitario y de alumnos de este nivel, así como de la participación de los académicos en eventos científicos, el incremento de las publicaciones y transferencias de diferentes naturaleza.**

* Grilla aprobada por el CIN (Ac. PI. n.º 265/98 Comisión Regional de categorización del NOA agosto de 2000).

** Decreto Presidencial 2427/93 de creación de Programa de Incentivos y los Anexos I y II.

*** Tomando como base el número total de proyectos de investigación de las UUNN en 1994 de 3.131 se advierte un crecimiento de más de un 100% hasta llegara a 6.567 en 1996. (Leal, M. 2007). Según el Informe publicado en el año 2000 por la UBA, las publicaciones en el Citation Index pasaron de 1489 en el año 1989 a 2479 en el año 2000, revelando un incremento de un 66%.

Es necesario enfatizar que las condiciones contextuales de las UUNN en oportunidad en que se instaura el programa de incentivos (1994) están marcadas por políticas presupuestarias de congelamiento presupuestario y salarial (1992), subejecución de las partidas otorgadas por ley y agudización de la pauperización salarial que se prolongará a lo largo del período en estudio, en contraste con el manejo discrecional de fondos por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Sin embargo, más que como mecanismo de penalización (o castigo) que pusiera en riesgo los puestos de trabajo, el programa de incentivos más bien basó su identidad en su rasgo positivo, es decir, como un sistema de «premios». Sistema que redundaba en la percepción de «estímulos económicos» y en la promoción de las actividades universitarias más prestigiosas: incorporarse a las prácticas de investigación, hacer los posgrados y publicar. No obstante, la fuerte presencia que fue adquiriendo la «categoría» obtenida por los profesores y el programa en sí mismo en la vida cotidiana de las instituciones, como así también los condicionamientos (algunos más explícitos que otros) que fuera imponiendo al desarrollo de la profesión, construyeron la fuerte representación del programa como el «sistema social» al que se pertenece o se está marginado. Hecho que condujo a los profesores a darle al sistema lo que este les fue exigiendo,* generando una dinámica universitaria fuertemente competitiva y credencialista, con control externo e importantes consecuencias en la reconfiguración de la profesión académica y de las instituciones, relativizando los rasgos de autonomía con que contaban.

Dispositivo de control de productividad de la fuerza de trabajo

En las UUNN el dispositivo de control de la productividad de la fuerza de trabajo se fue configurando de dos maneras: a partir del *sistema de categorización* docente y mediante los *partes de avance* anuales exigidos en el marco del desarrollo de los proyectos de investigación acreditados. La grilla de categorización docente estableció los criterios que progresivamente se aplicaron en los formatos utilizados para participar de las diferentes actividades académicas (*partes de avance* de investigación, organización del currículum vitae, formatos de dictámenes de concurso, solicitudes de subsidios, becas, presentación de proyectos de diferente naturaleza, etcétera). El énfasis puesto en la productividad se patentiza en la mayoría de los ítems que estructuran la grilla y que están referidos a producción en docencia, producción en investigación científica o artística, producción en transferencia y producción artística. La orientación productivista también se manifiesta en otros ítems tales como la formación de recursos humanos y la gestión y se expresa en la importante valoración que se hace de cargos de gestión y de direcciones de docentes en proceso de formación (becarios, tesistas, auxiliares, etcétera).

Los *partes de avance* exigidos anualmente como «rendición de cuentas» de los proyectos de investigación, comenzaron a operar como *organizadores de la vida académica* y de las diferentes actividades realizadas por los docentes. Las evidencias revelan una modificación de la estructura de tareas al interior de las cátedras: mayor diversificación de tareas y a su vez la realización de aquellas más valoradas por el programa de incentivos, como ser la producción en investigación (publicaciones, congresos, trabajo de campo, etcétera), gestión y transferencia. Tanto la diversificación de actividades, como la realización de aquellas con mayores puntajes posibilitarían a los profesores acceder a las máximas categorías para así obtener, no sólo mejores retribuciones económicas, sino también simbólicas vinculadas con el prestigio académico y con sistemas de premios más sutiles y clientelísticos. Una de las consecuencias de estas estrategias fue, entre otras, la mayor fragmentación académica con importantes derivaciones

* Algunos ejemplos que ilustran estas respuestas colectivas de los profesores son las innumerables materias optativas ofrecidas y solicitudes de extensión de funciones a otras asignaturas para cumplimentar con la carga horaria exigida por el programa, como así también la afanosa búsqueda de tesistas de posgrado para dirigir, cuando se impone en 1998 este requisito como excluyente para otorgar las dos máximas categorías de docente investigador.

en el *ethos* de la profesión y la pérdida de importancia de la docencia con relación a las demás actividades, sobre todo la actividad frente alumnos.*

También es plausible afirmar que los partes de avance funcionaron como *organizadores del desarrollo profesional*, en la medida en que los docentes fueron tomando sus decisiones de formación y de mejoramiento de la respectiva carrera académica, con escaso margen de autonomía, poniendo todo su esfuerzo en responder a la tecnología disciplinaria de imposición del nuevo modelo de desempeño académico de carácter eficientista y competitivo. Esta tecnología disciplinaria, al acentuar mecanismos de competencia entre pares, fue generando diferentes modos de *autorregulaciones* por parte de los propios actores. Parafraseando a Foucault (en Tenti Fanfani, 2001, 58) diríamos que este dispositivo de control de la productividad supuso *la formación de un vínculo que en el mismo mecanismo lo hace tanto más obediente cuanto más útil, (...) la disciplina aumenta la fuerza del cuerpo (en términos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)*, a partir de formas sutiles de vigilancia y penalización ya que el poder disciplinario *ejerce haciéndose invisible* dado que «regula» a la distancia el conjunto de las actividades universitarias.

De esta manera se pone en evidencia que la reforma del sistema de educación superior enfatizó la implementación de una tecnología disciplinaria conformada por un conjunto de estrategias de control y regulación de la actividad académica más exhaustivas y efectivas que las tradicionales. Como resultado de este proceso se apreciaría una tendencia a recortar los márgenes de autonomía universitaria entendida en general como la «capacidad para tomar decisiones propias en el plano jurídico-político, administrativo y financiero» (Vilosio, 2009); y en particular la libertad que siempre ostentó para asumir la función de enseñanza y definir su agenda de investigación, como un privilegio del profesor o del investigador sin el cual sería difícil el desarrollo y la profundización del conocimiento.

La perspectiva de los actores

Incluimos como aporte empírico a este trabajo un primer análisis de un estudio cualitativo basado en entrevistas a docentes de universidades nacionales argentinas, en el marco de un estudio sobre la «Profesión Académica en Argentina» (Proyecto CAP y PICT en Redes).** Con este fin, se seleccionaron del guión de las entrevistas aquellas preguntas que permiten indagar las percepciones que tienen los docentes-investigadores sobre los principios de autonomía y cogobierno universitario. El análisis practicado considera las apreciaciones de los académicos respecto de la autonomía y/o dependencia con que llevan a cabo sus tareas académicas, el estilo de gobierno y gestión de la institución universitaria y su incidencia en el trabajo académico. Asimismo, considerada la institución como un todo complejo en el que confluyen y sobre el que actúan simultáneamente fuerzas e intereses diversos, se indagó también sobre los espacios y actores que intervienen en las decisiones claves de la vida institucional, los vínculos que construyen y la capacidad de influencia que tienen sobre ellos los académicos encuestados.

Autonomía universitaria

Uno de los aspectos a destacar es la relación directa que los académicos encuestados establecen entre autonomía institucional y libertad de cátedra, poniendo de manifiesto una suerte de identidad entre ambos principios, no exenta de cierta confusión.

* Cabe aclarar que aun cuando en las grillas se le asigna un puntaje a las actividades de docencia, al existir dificultades para valorar cuantitativamente aspectos sustantivos de la misma (relación pedagógica, calidad de la selección y organización de los contenidos, aptitudes docentes, estrategias de aprendizaje que se promueven, etcétera) se la evalúa a través de actividades propias de la investigación como son las publicaciones.

** El estudio de la Profesión Académica en Argentina se inscribe en un proyecto mayor a escala internacional «The Changing Academic Profession Project» del que participan 21 países. La fase cualitativa del estudio en Argentina, está financiada a través de un PICT en Redes de la Agencia Nacional de Promoción científica y Tecnológica.

La autonomía universitaria como principio identitario de la universidad que implica «no injerencia gubernamental» y potestad de gobernarse a sí misma con autarquía económica financiera, no está presente en el discurso de los entrevistados como una temática o problemática objeto de reflexión. Esta escasa visibilidad del principio autonómico también se evidencia en la casi nula referencia que estos académicos hacen del rol y la influencia de quienes proveen los recursos económicos: el gobierno y sus organismos, fundaciones e inclusive patrocinadores industriales dispuestos a intercambiar subsidios a cambio del conocimiento producido en las universidades, convirtiendo en muchos casos a este último en una suerte de mercancía.

Indudablemente el lugar en donde perciben con mayor fuerza la autonomía o libertad académica es la cátedra que los académicos traducen en la elección de contenidos y temas de investigación. Expresiones tales como las siguientes lo muestran: «tenemos libertad absoluta, no veo que haya control»; «la cátedra es un espacio democrático, de consenso y discusión»; «hay un alto grado de autonomía, por allí demasiada»; «hay una libertad de trabajo y acuerdos tácitos sobre tiempos, horarios, etcétera»; «en la universidad se puede participar, ser autónomo y trabajar tranquilo»; «hay libertades, se trabaja cómodo y hay controles mínimos»... En los casos analizados también se advierte una cierta tensión entre la reivindicación de *la libertad de cátedra* como principio para crear y recrear la cultura —expresada en forma de «libertad de enfoques teóricos», «enseñanza con libertad»—, y la *necesidad de tener regulaciones mínimas* que son necesarias para preservar la calidad de la enseñanza referida como «contenidos mínimos a respetar» o la preocupación por el riesgo de que la autonomía de cátedra se constituya en un espacio propicio para conductas irresponsables en los que se «omite la enseñanza de ciertos contenidos» y se «generan lagunas en la formación». Otros entrevistados refieren a una especie de autonomía relativa, una dependencia mínima, «porque hay una organización en la cátedra que ayuda a tener claro el objetivo».

Tales percepciones de autonomía, también varían en función de las disciplinas, los cargos y los estilos de los jefes de cátedra. El análisis muestra que la tendencia a un mayor verticalismo de cátedra —como limitante de la autonomía— es percibida más por académicos pertenecientes a las disciplinas duras, que a las blandas; estos consideran que «hay un grado de dependencia importante dentro de la cátedra, No nos dan mucha libertad. Una especie de subordinación. No hay democracia». «Hay control de todo». Una suerte de feudalidad laboral que va desde un cierto paternalismo a un autoritarismo. Esta tendencia también se presenta —en algunos casos— en la percepción de académicos pertenecientes a las disciplinas blandas, aunque aquí parece estar más vinculada a los estilos de ejercicio de autoridad por parte de jefes de cátedra que a una estructura propia de la disciplina. A diferencia de la percepción de los cargos más jerárquicos de las cátedras, algunos auxiliares destacan la escasa autonomía que tienen para proponer contenidos y trabajos prácticos en donde el ejercicio de la autonomía se da básicamente «a puertas cerradas en el aula».

También se desprende del análisis que, aun cuando los académicos remarcan la libertad con que trabajan, en los hechos esta coexiste con la tensión que les genera la política de regulaciones diversas que se filtran en la vida académica determinando sus trayectorias académicas, generándoles malestar y estrés: «trabajo bajo mucha presión y bajo el reloj»; «nunca alcanza el tiempo»; «está todo ahí, hay que ver lo más urgente, lo prioritario»; «me vuelvo loca, loca y... no tengo organizado el tiempo, hago lo que me apremia en el momento»; «El doctorado...todas las tardes, algunas noches, sábados domingos y feriados...el título me ha costado muchísimo sacrificio en lo personal, con tiempo quitándolo a la familia y mucha presión... la verdad es que no lo repetiría»; «las exigencias que tenemos es el perfeccionamiento constante y publicar... publicar».

Aun cuando estas presiones (estándares de productividad en investigación, atención de estudiantes en un marco de masividad, plantas docentes con escasos porcentajes de profesores con dedicación exclusiva) les generen malestar no siempre se las consideran «regulaciones a

las que están sometidos» sino más bien requerimientos propios de su condición de académicos: «... no hay demandas que provengan de la institución como facultad o de la universidad... la demanda pasa por uno mismo».

desde el interior yo sé lo que tengo que hacer, sí te sentís presionada, ...el docente universitario se ha multiplicado para afuera y ha perdido esta cosa propia de lo de adentro... yo sabía que teníamos que tomar parcial esa tarde, pero también sabía que teníamos que entregar la publicación a Francia hasta las diez de la noche, y también el cambio de horario, etcétera; pero hay gente que falta a su tarea o a su responsabilidad y finalmente hemos quedado a último momento tres en el equipo y redactando sólo dos. Y allí sí te sentís presionada porque tenés que entregar el trabajo en tiempo y forma y yo lo terminé mandando sola a las doce de la noche...

Otros limitantes del principio de autonomía, según entrevistados, estarían dados en lo que consideran su avasallamiento: «me he sentido presionado en los momentos electorales», «en la facultad se hacen las cosas para acreditar y captar más alumnos y dinero», «la autonomía es relativa, si no estás categorizado no perteneces».

Cogobierno y toma de decisiones

Similar percepción a la que muestran los entrevistados sobre la autonomía, se manifiesta respecto del cogobierno universitario. La dinámica que adquiere el cogobierno o el modo en que se decide la política universitaria en su nivel más alto, no constituye un objeto de reflexión ni de proximidad a los problemas cotidianos que dicen tener que resolver los académicos entrevistados. En este sentido, tampoco logran percibir la complejidad de la estructura de poder y de toma de decisiones que gravita en la definición de políticas universitarias (Consejos de Universidades, CIN, CRUP, CONEAU, CEPRES).

En las más de cuarenta entrevistas realizadas, no existe ninguna mención especial referida a la Secretaría de Políticas Universitarias que la posicione como tema de discusión, aun cuando tenga un rol protagónico en la definición de políticas desde su creación. Acerca de la CONEAU solo se refieren a ella quienes estuvieron sometidos a procesos de evaluación en sus unidades académicas, con opiniones que oscilan entre la desconfianza y la valoración positiva en algunas experiencias concretas.

En la mayoría de los casos existe un desconocimiento de las funciones de los nuevos órganos de gobierno que intervienen en la planificación, concertación y coordinación de políticas para el sector (CPRES). Parecería haber una suerte de colonización de tales espacios por parte de académicos prestigiosos y funcionarios que construyeron estructuras de poder estables en las propias universidades. Tal escenario se expresa en la voz de los entrevistados cuando sostienen que «son pocos los que están en muchos espacios». De esta manera, lo que podría constituir una oportunidad de ampliar el sistema de cogobierno a dimensiones regionales o suprainstitucionales, se ve obturado por nuevos exclusivismos resultado de la dinámica de constitución que adoptaron los organismos analizados.

En esta línea de razonamiento, también llama la atención la escasa referencia que hacen los académicos entrevistados respecto de los Consejos Superiores. En esta omisión inciden, por un lado, la pérdida de sus funciones más relevantes vinculadas con la definición de políticas para el sector y el escaso acceso que tienen a recursos extrapresupuestarios (actualmente en la órbita de la SPU, CONEAU, AGENCIA). Por otro, la progresiva pérdida de representatividad de los consejeros no siempre elegidos a través de mecanismos de democracia directa. Lo antes enunciado estaría evidenciando una crisis de legitimidad política de los «órganos máximos del gobierno universitario», que también muestra el sesgo que adoptó el régimen político de cogobierno universitario en las últimas décadas. Según los entrevistados lo que más les preocupa —la investigación, la masividad, la escasez de recursos— no las resuelven estos órganos sino los organismos que otorgan los subsidios (Agencia) y los que tienen los recursos (el gobierno).

Otra de las razones del «extrañamiento» que exhiben los académicos sobre las instancias superiores de decisiones políticas, podría residir en el tipo de vínculo laboral que los une a sus universidades, que en el caso argentino es frecuentemente precario —ad-honorem, interinatos, contratación por tiempo parcial— y por lo tanto, un decisivo limitante del ejercicio de la ciudadanía universitaria. La negación de estabilidad y «regularidad» supone negación de ciudadanía; ejemplos de esto son algunas universidades argentinas en las que sólo un 30% de la planta docente se encuentra en condiciones de elegir a sus autoridades y de ser elegidos.

De este modo, las necesidades más inmediatas de los académicos se reducen a conocer y participar de las instancias de gobierno que los afectan directamente como los consejos de facultades, departamentos e institutos. La referencia que estos hacen de estas estructuras muestra que su función les sirve para resolver los problemas «del día a día», cuestiones de funcionamiento y temas académicos de la docencia y la cátedra. Los problemas de la formación y producción académica (investigación) se resuelven más a nivel de gestiones individuales y de información oportuna (becas, subsidios, etcétera).

Así también se refieren a que existen distintos matices en la toma de decisiones según se considere el tamaño de las universidades, sobre todo en la percepción de los que tienen inserción laboral en distinto tipo de universidades. En las universidades más chicas (nuevas) consideran que el contacto con los que toman las decisiones (decanos, funcionarios, consejeros) es más directo y cercano, en muchos casos estos son sus compañeros de oficina, los que se ven en los pasillos. En estas universidades algunos entrevistados se sienten «como en casa», «se sienten cuidados». Los consejos directivos parecen estar más cerca de la solución de problemas cotidianos y más permeables a las demandas de los académicos. La organización institucional por departamentos o institutos es valorada por algunos académicos encuestados como una organización que favorece la horizontalidad y por ende una distribución más equitativa del poder. En el caso de las universidades grandes los académicos advierten que, además de no conocer a los actores que toman las decisiones, existen «juegos de poder muy fuertes que impactan, no tanto en el desempeño en el aula, como en las expectativas y en las ganas de participar en la vida institucional», «son instituciones que en vez de integrar, expulsan». Remarcan que en la hora de las decisiones y ya «desde el momento fundacional», son las autoridades institucionales o los grupos cercanos a ellas en consonancia con las políticas gubernamentales quienes finalmente determinan las acciones a seguir. En palabras de un entrevistado, «los grupos políticos y sus influencias en la institución a nivel de decanato, consejo directivo de la facultad y sobre todo en el rectorado, determina que existan hijos y entenados, algunas facultades son menos importantes que otras y esto hace que estén postergadas».

Bibliografía

- Didriksson, A. (2006). *La autonomía universitaria desde su contemporaneidad*, Univ. 31, México.
- Ibarra Colado (2000). «Evaluación burocrática entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico», en Pacheco Méndez y Díaz Barriga (coord.) *Evaluación académica*, CESU, México.
- Leal, M Y Robin, S. (2009). «La profesión docente en la educación superior argentina en contexto de reforma. Un estudio comparativo de las regulaciones en IFD y UUNN», en *Formación de Docentes ¿Qué cambió después de los 90?*, Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.
- Slaughter, S. Y Leslie, L. (1999). *Academic Capitalism*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore/ Londres.
- Tenti Fanfani, Emilio (2001). *Sociología de la Educación*, Ediciones de la Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Vaccarezza, L. (2006). «Autonomía Universitaria, Reformas y transformación social», en *Universidad e investigación científica*, CLACSO, Buenos Aires.
- Vilosio, L. (2009). «A noventa años de la Reforma Universitaria: la universidad autónoma bajo la perspectiva de la internacionalización de la educación superior», en *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, Colección Educación, UNGSA, Buenos Aires.

Planes de desarrollo institucional en las universidades públicas: el caso de la Universidad Nacional del Litoral - Argentina

Adolfo Stubrin
Universidad Nacional del Litoral
astubrin@unl.edu.ar

Es un valor entendido en el Cono Sur de América que las universidades públicas son organizaciones que presentan serias dificultades a la hora de planificar su evolución institucional. Más aún si se trata de las grandes universidades metropolitanas basadas en una organización por facultades.

En esta ponencia se presenta el caso de una universidad pública argentina de mediano porte, la Universidad Nacional del Litoral, que se encuentra desarrollando su segundo Plan de Desarrollo Institucional a partir de 2010, cuyos lineamientos se extienden hasta 2019, año en que celebrará el centenario de su creación.

La UNL fue creada en 1919 como una universidad con sede en varias ciudades de la misma región. Luego de varios desprendimientos adquirió su actual configuración con sede principal en la Ciudad de Santa Fe, en la orilla occidental del Paraná Medio. En 2010 registra cerca de 44.000 estudiantes, 3100 docentes y 950 empleados y funcionarios. Ofrece 159 programas académicos. Entre ellos 106 son de tecnicaturas, titulaciones de grado y ciclos de licenciatura. En 2010 recibieron sus diplomas 1937 estudiantes. Posee, además, 64 programas de posgrado, entre ellos catorce doctorados. En 2010 otorgó 278 diplomas en el cuarto nivel.

Antecedentes

La UNL cuenta con un valioso antecedente de planeamiento, el PDI que se implementó durante los años 2000 a 2010. Estuvo precedido de un proceso de autoevaluación realizado entre 1996 y 1998 y una evaluación externa, organizada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en 1999.

Las conclusiones y recomendaciones de ambos análisis sirvieron como fundamento para la puesta en marcha del Plan. Este se vertebró en seis ejes estratégicos: primero, el institucional; segundo, el educacional; tercero, el científico; cuarto, el de vinculación tecnológica; quinto, el de extensión al medio regional; sexto, el de bienestar de la comunidad universitaria.

La articulación interna consistió en un conjunto amplio de Programas, impulsados desde las áreas centrales de la Universidad, con participación e intensa receptividad de las facultades.

Durante aquellos años la UNL ejerció en plenitud la institucionalidad democrática y sus autoridades colegiadas e individuales operaron y fueron renovadas con regularidad; diversificó su arco de propuestas curriculares, consiguiendo una trascendente expansión de disciplinas; articuló y coordinó a sus facultades mediante la creación de carreras compartidas y la circulación de estudiantes entre todas ellas; emprendió la modalidad a distancia, creando una elevada cantidad de centros tutoriales; profundizó procesos de calidad académica, generando una amplia renovación de planes de estudio y acreditando carreras de grado y posgrado en todas las convocatorias nacionales y del Mercosur recibidas; desarrolló el cuarto nivel, sumando nuevas carreras de especialización, maestrías y doctorados; propulsó un número elevado de docentes para que se dediquen también a la investigación y la extensión; mantuvo su apertura a los jóvenes de todos los sectores sociales a través del ingreso directo y desarrolló mecanismos

de articulación con la enseñanza secundaria de la región; multiplicó sus acciones de cultura y extensión promoviendo redes de cooperación social; se lanzó una corriente dinámica de vinculación de la investigación y la tecnología universitaria con el medio social y productivo; se alcanzó estabilidad para el estamento no docente, cubriéndose tres centenares de cargos por concurso público; se incrementó verticalmente la movilidad internacional de estudiantes y académicos, así como la cooperación con universidades de diversas regiones del mundo.

Aquel planeamiento arrojó, por lo tanto, resultados positivos en muchos aspectos y el buen suceso de los programas configuró una universidad caracterizada por el liderazgo y dinamismo de sus áreas centrales, lo que benefició la cohesión general, sin por eso desbaratar el carácter naturalmente descentralizado de la gestión institucional.

Evaluación externa

En 2009, una vez culminada la autoevaluación de la UNL, un comité de pares del CONEAU visita por segunda vez la Universidad. En su dictamen, de 2010, el organismo evaluador resalta la instauración del planeamiento como una fortaleza institucional, a la vez que, como es esperable, señala un conjunto de recomendaciones para cada una de las funciones sustantivas y de apoyo de UNL.

Entre las más importantes: implementar un sistema integrado de información que facilite y organice los futuros procesos de planificación, autoevaluación y evaluación externa; sistematizar y analizar información sobre la duración real de las carreras y proponer programas de mejoramiento; desarrollar diagnósticos y evaluaciones sobre regularidad y desarrollo de los estudios de los alumnos en las distintas carreras a distancia, con una metodología uniforme; revisar la pertinencia de las estructuras organizativas abocadas a la creación y transferencia del conocimiento y elaborar un organigrama que clarifique la interrelación jerárquica entre ellas; priorizar las actividades de extensión de mayor impacto, transferir experiencias a las restantes funciones sustantivas, especialmente la enseñanza e investigación; continuar con la modalidad adoptada de gestión presupuestaria más flexible, participativa e integrada con distintos estamentos internos y agentes externos interesados en el desarrollo de la Universidad; y, garantizar la actualización periódica de los fondos bibliográficos, así como de la infraestructura y equipamiento para un mejor funcionamiento de las bibliotecas de la UNL.

PDI del centenario

El segundo PDI se convertiría en la respuesta global que la universidad considera apropiada para superar los logros del planeamiento de la década precedente y para hacerse eco de una nueva agenda de transformaciones indicadas por las conclusiones de la segunda autoevaluación sumada al Informe de evaluación externa de 2010.

En 2010 se trabajó intensamente y a diversos niveles en la elaboración de un documento político que expone las orientaciones y compromisos generales asumidos por la comunidad universitaria para la nueva etapa.

En este caso, la UNL subraya la coincidencia que sobre la culminación del período de mediano plazo se cumpliría el centenario de la creación de la institución, a partir de una ley nacional de 1919, bajo la presidencia de Hipólito Yrigoyen. En consecuencia, el documento y el propio proceso de planeamiento es llevado adelante bajo el lema «Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019. Hacia la Universidad del Centenario».

Preparación

Ya en 2009, a través de su Observatorio Social, la UNL impulsó un estudio basado en encuestas de opinión y grupos focales dirigidos a los estamentos docente y estudiantil. El resultado dio lugar a un documento intitulado «Opinión pública de los claustros de la UNL respecto de la imagen objetivo de la institución en el decenio 2010-2019».

Capitalizando las sugerencias y potente información contenida en ese primer estudio, la Secretaría de Planeamiento, que adquiere ese rango institucional a principios de 2010, impulsa un segundo estudio, en esta oportunidad bajo la metodología Delphi.

Se realiza en el segundo semestre de 2010 por medio de correo electrónico. Son consultados unos 600 integrantes de la universidad, elegidos al azar entre estudiantes, docentes, no docentes, funcionarios y referentes externos y distribuidos entre las diez unidades académicas, las áreas centrales y las subseces de la universidad.

El instrumento constaba de siete módulos temáticos y, siguiendo las reglas de la metodología elegida, se hicieron dos rondas sucesivas, de suerte que en la segunda oportunidad se aprovechó el resultado de la primera, profundizando en las tendencias que se habían manifestado como más salientes.

Visión sobre el futuro

Para relatar las conclusiones principales del estudio Delphi, aclaramos en primer término que estas reflejan percepciones y expectativas de los entrevistados, quienes son universitarios experimentados en los asuntos sobre los que se expiden. Pero, por supuesto, eso no constituye un diagnóstico ni mucho menos un estudio de factibilidad sobre cambios a llevar a cabo.

La impresión general que se traduce en el informe es la de una comunidad universitaria que siente confianza en el desarrollo futuro y en la aptitud de sus órganos colegiados de gobierno para orientar el rumbo.

La mayoría de los consultados piensa que la evolución de la matrícula estudiantil será de moderado crecimiento. No se esperan grandes cambios en el arco de propuestas curriculares, aunque sí un sesgo de mayor cercanía a los contextos de desempeño profesional. Se piensa en un crecimiento acelerado y diversificado de las propuestas de posgrado, en sus diversas versiones y formatos. Acerca del personal académico, los entrevistados piensan que habrá una ampliación en el número y las dedicaciones, así como en su estabilidad. Se tiende a imaginar un plantel que realiza de manera simultánea diversas funciones antes que uno dividido en segmentos especializados. En lo que hace a la internacionalización hay amplia coincidencia sobre su relevancia futura. La mayoría expuso un alto grado de acuerdo con la acelerada difusión de la TIC y su adopción masiva. Se espera de ella un alto y positivo impacto sobre todas las funciones, en particular sobre la profesionalización de la administración y su informatización.

En lo relativo a tensiones, problemas y desafíos que matizan la visión de los actores universitarios, se encontró que no es optimista la mirada sobre las tasas de graduación y la duración promedio de las carreras de grado. Lo anterior, puede relacionarse con una visión crítica sobre la formación previa de los estudiantes en términos de competencias para desempeñarse con éxito en los estudios superiores, entre ellas el potencial de autoestudio con que cuentan. Puede inferirse de lo anterior una cierta distancia cultural que va abriéndose entre los universitarios de distintas generaciones. Al respecto, queda delineado el contorno de un problema estructural que requerirá un marco general de planeamiento y gestión de la enseñanza, con metas propias y seguimiento adecuado por parte de cada carrera y cada facultad. En torno a los recursos públicos, la mayoría opina que serán decisivos para la evolución durante toda la década, manifestando algún grado de incertidumbre acerca de la magnitud y estabilidad de los aportes presupuestarios. Por lo mismo, se auspicia una mayor movilización de fondos alternativos por parte de la propia universidad.

Con respecto a la influencia que tendrán las tendencias globales, ya hemos mencionado a la internacionalización y las TIC. Resta decir que en lo que hace a los nuevos estilos de gestión pública los consultados señalan que las evaluaciones y acreditaciones, los fondos de mejoramiento, así como los incentivos a la investigación, entre otras herramientas incrementarán la importancia ya alcanzada.

Los entrevistados subrayan que un rasgo notorio de la UNL es su robusta vinculación con el medio productivo y social; piensan por lo tanto que el contexto regional será un demandante principal de servicios universitarios, en particular de investigaciones aplicadas y transferencias tecnológicas.

Por último, los actores universitarios confieren gran relevancia al papel futuro de los órganos colegiados de gobierno de la universidad y de las facultades, lo que ratifica la valoración positiva que predomina acerca de la autonomía y el cogobierno universitario, cuya legitimidad y representatividad es bien ponderada.

Líneas de orientación principales

En diciembre de 2010, en una convocatoria extraordinaria, la Asamblea Universitaria se reúne para analizar el documento político del PDI. Luego de una amplia deliberación, el texto resulta aprobado por casi la unanimidad del máximo cuerpo universitario, integrado por los miembros del Consejo Superior y de los Consejos Directivos de todas las facultades (decanos, profesores, docentes auxiliares, estudiantes, graduados, no docentes).

El texto de treinta y tres páginas se organiza en seis apartados. El quinto de ellos se titula «Convocatoria a profundizar la transformación». Allí se reafirman los principios fundacionales de la UNL: integra el sistema público nacional de educación superior; goza de plena autonomía normativa, política, académica y administrativa y de autarquía económica financiera; el Estado es responsable principal de su financiamiento ya que la educación que brinda es un bien público social y un derecho humano universal.

En ese marco la UNL adopta tres grandes políticas, para guiar la gestión institucional durante la siguiente década. Las denomina Líneas de Orientación Principales (LOPS) y son:

- I. Construcción legítima de autoridad y asignación de recursos. El resultado esperado en esta dimensión es: «Una universidad autónoma con calidad, pertinencia y eficiencia que promueva el consenso y fortalezca la democracia, proporcionando a los integrantes de su comunidad las mejores condiciones para el desarrollo de sus actividades».
- II. Alta calidad en enseñanza, investigación y extensión del conocimiento. El resultado esperado en esta dimensión es: «Una universidad que genere y gestione propuestas académicas dinámicas, flexibles y de calidad destinadas a formar ciudadanos críticos, con sólida formación profesional, aptitud emprendedora, competencias para un desempeño internacional y compromiso social para integrarse a una sociedad democrática; que se proponga ampliar las fronteras del conocimiento en un adecuado equilibrio entre la investigación disciplinar, la interdisciplinaria y la orientada a problemas, con sentido ético y al servicio de la sociedad y el país; que extienda sus investigaciones y enseñanzas al entorno social e interactúe con este para fomentar la interculturalidad y asegurar que sus miembros mantengan arraigo, se interesen por las problemáticas locales y contribuyan a solucionarlas».
- III. Cooperación prioritaria con la innovación en el entorno y la conexión con una amplia red de internacionalización. El resultado esperado en esta dimensión es: «Una universidad que en interacción con la sociedad y el Estado contribuya al desarrollo sustentable, facilitando la producción de bienes culturales, científicos y tecnológicos con una activa participación en los procesos de innovación; que actúe y se relacione plenamente a nivel nacional e internacional y promueva la cooperación, priorizando a la región latinoamericana con énfasis en el Mercosur».

Es visible que frente a los seis ejes del PDI 2000-2010 en esta edición se elige una condensación mayor de los lineamientos prioritarios. La lógica que constituye cada una de las tres LOPS y el plexo por ellas conformado podría resumirse en la trilogía: «Legitimidad, Calidad, Pertinencia». El documento político articula cada una de las LOPS con cuatro Objetivos

Generales, que suman la docena de directrices para la programación del desarrollo institucional de los primeros años del siglo XXI.

Cuadro 1. Objetivos Generales- 2012/19	
LOP I.1	Asegurar la óptima legitimidad del sistema de gobierno, con pleno ejercicio de su autonomía, autarquía y cogobierno, habilitando el ejercicio participativo de sus miembros, con arreglo al régimen de ciudadanía de cada claustro, y una representación orgánica, informada, deliberativa y democrática.
LOP I.2	Requerir el financiamiento público adecuado y complementarlo con la obtención de recursos propios para solventar una digna retribución del trabajo académico y no docente, la construcción y mantenimiento de la infraestructura y del hábitat espacial así como el suministro de equipamiento e insumos adecuados y administrarlo programática, racional y austeramente al servicio de la misión trazada.
LOP I.3	Administrar con eficiencia y eficacia el patrimonio así como las diversas funciones organizacionales, con la participación del cuerpo de personal administrativo, técnico y de servicios, garantizando sus derechos y conjugando esos aportes con los medios técnicos más modernos y el perfeccionamiento continuo y en servicio.
LOP I.4	Cubrir las máximas exigencias de transparencia e información pública sobre la gestión en todos sus aspectos, produciendo y analizando datos estadísticos seguros, confiables y actualizados y analizándolos a través de procedimientos e indicadores validados, apoyando en ellos procesos sistemáticos de reflexión colectiva, autoevaluación y planeamiento.
LOP II.1	Afianzar la democratización de la educación superior, recreando en forma permanente dispositivos de acceso y permanencia igualadores de oportunidades. Desarrollar, en un marco de integración y transversalidad, un arco diverso de propuestas curriculares flexibles y de alta calidad en las distintas disciplinas, niveles y modalidades, a nivel nacional e internacional, que les permita a sus graduados un eficaz desempeño ya sea profesional o científico.
LOP II.2	Fortalecer el desarrollo de actividades de investigación y de extensión, proyectándose al medio social y productivo como factor estratégico del crecimiento institucional, articulando acciones con organismos regionales, nacionales e internacionales y potenciando la producción de conocimientos en todas las ramas del saber.
LOP II.3	Establecer estrategias de formación, perfeccionamiento y organización del personal académico que garantice la cobertura eficaz y versátil de las misiones y funciones institucionales de docencia, investigación y extensión y sus articulaciones en y entre todas las Unidades Académicas, Escuelas e Institutos.
LOP III.1	Fomentar la incorporación de ciencia y tecnología a la producción y al sector público, propulsando la sustentabilidad y la apropiación social del conocimiento y estimulando el espíritu emprendedor en la comunidad universitaria y en el sitio
LOP II.4	Generar capacidades institucionales y técnicas para gestionar el arco de propuestas curriculares de manera que el desempeño de los estudiantes convalide las previsiones de los planes de estudios tanto en los alcances de la formación teórica y práctica, cuanto en su duración y efectividad.
LOP III.2	Contribuir con el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y los problemas sociales a los que está asociada, la promoción de una cultura de paz y la educación en valores, cultivando las expresiones culturales y artísticas para la construcción de ciudadanía en este tiempo global de complejidad creciente.
LOP III.3	Colaborar con los distintos niveles del Estado y la sociedad en políticas públicas para el desarrollo sustentable e integrarse con el sistema educativo de nuestro sitio en general y, en particular, con las otras instituciones de educación superior.
LOP III.4	Impulsar políticas activas de internacionalización con énfasis en la integración regional de modo que la UNL se afiance como un nodo efectivo de conexión con amplias redes académicas, científicas, productivas y culturales que compartan nuestra misión y nuestros objetivos generales.

Programación del desarrollo institucional

Luego de aprobado el documento político por parte de la Asamblea Universitaria, el Consejo Superior dicta la resolución n.º 531 de fecha 21 de diciembre de 2010, por la cual se resuelve que todos los órganos universitarios procedan a programar el desarrollo previsto en las Líneas de Orientación Principales y sus respectivos Objetivos Generales.

El período de extensión del PDI es de nueve años, que se dispone jalonar con tres tramos sucesivos de tres años cada uno: 2011-2013, 2014-2016 y 2017-2019.

Esa determinación asigna a la Secretaría de Planeamiento un importante rol de apoyo técnico y asesoramiento para la implementación del PDI, una vez traducido a un programa para el avance y progreso de la universidad.

La Secretaría de Planeamiento establece, en abril de 2011, una relación de asistencia técnica con el CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad) de la Ciudad de Buenos Aires. La elección se basa en los antecedentes de esa institución, en particular asesoramientos previos a UNL en materia de creación o rediseño de facultades y su participación en la gestación de instrumentos para la presentación de Planes de Mejoramiento por parte de las universidades públicas en el proceso de acreditación nacional de carreras de grado.

El debate sobre diversas opciones técnicas presentadas por CEDES permitió precisar los alcances que habrían de imprimirse a la programación del desarrollo. No se trataría de una desagregación completa de las gestiones y operaciones existentes en cada función universitaria sustantiva ni tampoco en las funciones de apoyo. Esto, aun siendo deseable, hubiera significado un esfuerzo ímprobo, con pocos antecedentes en el plano nacional y aun internacional. En cambio, sí, se distinguiría entre el cúmulo de rutinas a cargo de las distintas unidades organizativas, aquellas que comprometen, facilitan o promueven el desarrollo institucional.

El CEDES presenta dos opciones para impulsar el proceso de programación: la primera es realizar un planeamiento detallado, que llegue «al piso» de cada una de las gestiones sustantivas y de apoyo que se llevan a cabo en la Universidad. Advierte, sin embargo, que ese camino exige una desagregación completa de las operaciones rutinarias en todos los ámbitos, presenta una apreciable complejidad y su implementación llevaría a una reingeniería de todos los procesos de gestión. La segunda opción es una fijación de prioridades que permita concentrar el esfuerzo programador sobre áreas y funciones consideradas clave, sea por la existencia de importantes brechas de desarrollo, por la posibilidad de producir mejoras o por el efecto multiplicador que ciertas iniciativas de desarrollo institucional podrían producir sobre otros sectores.

Estudiada la primera opción, tanto para las funciones sustantivas cuanto las de apoyo, vistos sus posibles beneficios pero también las dificultades operativas para su concreción, reconociendo además la falta de precedentes disponibles sobre reformas de esa clase en universidades públicas, dotadas de un número tan alto de facultades y organismos, se llega a la conclusión de que la segunda opción resultaba la más indicada.

Esa alternativa implicaba que en la UNL, el conjunto de cuerpos directivos, líderes y equipos de gestión, tanto del nivel central como del nivel de las facultades, identificara aquellos aspectos de su responsabilidad y actividad cotidiana que implicaban la expansión, el cambio, la innovación, la transformación, la mejora, la calificación de la universidad. Esos núcleos críticos quedarían abarcados por la noción de desarrollo y la volverían operativa a los fines de llenar de contenido la programación del PDI.

Ello implica una programación no exhaustiva, pero sí condensada en las prioridades fijadas en el PDI y articulada en torno al desarrollo universitario como idea central. La programación debía tomar a su cargo la movilización de la Universidad para generar un conjunto de cambios tales que, al cabo de los nueve años de esfuerzo, la encuentre habiendo dado un salto significativo en materia de legitimidad, calidad y pertinencia.

A partir de esa primera conclusión, se pensó con qué unidad de acción sería mejor expresar esas iniciativas de desarrollo. Entre las variantes se contaban los programas, ya utilizados en el PDI anterior y los proyectos. Resultaba inconveniente adoptar a ambos al mismo tiempo, por la complicación de manejo y administración. Por lo tanto, considerando las ventajas de versatilidad y las posibilidades de combinar iniciativas desde arriba hacia abajo con otras que fueran desde abajo hacia arriba, se eligió la forma proyecto. Estos, que serían numerosos, constituirían, por lo tanto, un solo programa de implementación del PDI. Podían sí articularse internamente con dos o más Acciones que atenderían diversos aspectos del área a desarrollar. Eso condujo a crear los PYA (Proyecto y Acciones) como unidad de acción fundamental.

Guía para la implementación

El documento técnico que estructura todo el proceso fue redactado a mediados de 2011 bajo el título de «Guía para la implementación del PDI». Allí se ofrecen pautas para la formulación de los Proyectos y Acciones de Desarrollo, su puesta en marcha e, incluso, su seguimiento y evaluación.

En la Guía se crean los Equipos de Desarrollo Institucional, instancias *ad hoc* de entre tres y ocho personas que se dedicarán a la gestación y ejecución del proceso de programación que llevará el PDI a la práctica. Estos EDI son convocados y constituidos en las unidades académicas, a razón de uno por cada Facultad o Centro Regional, y en las áreas centrales.

Los EDI que funcionan en las áreas centrales son tres, uno por cada Línea de Orientación Principal. Lo integran los secretarios y directores del gabinete del Rector según sus incumbencias.

En la EDI de la LOP I se agrupan el puñado de responsables de áreas político-institucionales, de planeamiento, económico financiero, de personal, de comunicación interna y externa, de planeamiento edilicio, entre otros.

En la EDI de la LOP II se reúnen los secretarios y directores a cargo de las funciones sustantivas clásicas de la universidad, es decir académicas, ciencia y tecnología, extensión, posgrado.

En la EDI de la LOP III confluyen los funcionarios a cargo de las áreas de más reciente desarrollo, aunque se reitera la presencia de extensión universitaria, se agregan aquí quienes gestionan la vinculación tecnológica, las relaciones internacionales, la cultura y el arte.

El despliegue de la creatividad y experticia institucional en una amplia batería de proyectos y acciones de desarrollo tiene, según la guía, un procedimiento de gestación. La coordinación de ese esfuerzo es ejercida por el Equipo de Planificación General (EPG), un grupo de alta dirección integrado por el Rector, los Decanos y los secretarios y directores de la universidad que componen el gabinete central. El equipo cuenta con un enlace vía Intranet. Las tareas ejecutivas de ese EPG son ejercidas por la Secretaría de Planeamiento, bajo la supervisión del Rector.

Una primera misión del EPG fue definir los Objetivos Específicos. Ese ejercicio fue intenso y apasionante.

Es interesante hacer notar que, antes de eso, en un ejercicio inicial de programación durante los primeros meses de 2011, las áreas centrales habían consignado un alto número de objetivos específicos heterogéneos que para ser viables requerían una mejor definición técnica y conceptual. Al respecto, la Asistencia Técnica proporcionó algunos criterios, de modo que todas las unidades contaran con reglas claras para su elaboración. A la vez, se subrayó que los objetivos específicos serían ejes fundamentales alrededor de los cuales giraría la programación.

Gracias al empleo de esta herramienta, pudieron revisarse las planillas elaboradas previamente, en las que se habían redactados 115 OE, iniciando conversaciones en el seno de los equipos responsables de cada LOP, a fin de redactar nuevos OE. La labor consistió en una reflexión colectiva, en la que se intercambió información y se compartieron análisis acerca de los objetivos generales del PDI, hasta llegar a identificar entre dos y cuatro OE por cada uno de aquellos, cuya concreción podía encararse con buenas probabilidades de éxito.

Por lo tanto, definir los objetivos específicos requirió la circulación de diversos borradores, algunas intentonas que resultaron poco satisfactorias hasta que luego de un tiempo se alcanzó en el equipo de planeamiento general (EPG) un acuerdo sobre treinta y nueve frases breves y contundentes que concretan los doce objetivos generales.

La marcha ulterior del proceso de programación mostró que el esfuerzo insumido por esta fase de la tarea estuvo plenamente justificada.

Cuadro 2. Objetivos específicos 2011/13

<p>I.1.1. Implementar una reforma normativa para la modernización institucional.</p> <p>I.1.2. Organizar y poner en marcha estructuras e instrumentos técnicos para administrar y apoyar el Proceso de Programación del PDI 2010-2019.</p> <p>I.1.3. Profundizar un adecuado esquema de información y comunicación interna que afiance la identidad y facilite el ejercicio pleno y responsable de la ciudadanía universitaria.</p>
<p>I.2.1. Desarrollar criterios consensuales que sirvan de soporte para la formulación de <i>mecanismos</i> de asignación de recursos destinados a erogaciones corrientes y planes de inversión.</p> <p>I.2.2. Promover un crecimiento espacial-edificio y del equipamiento, así como su mantenimiento, para cubrir las necesidades del desarrollo académico y social.</p> <p>I.2.3. Generar nuevas estrategias de obtención de recursos financieros a nivel nacional e internacional, para potenciar las acciones tendientes al logro de los objetivos institucionales.</p>
<p>I.3.1. Diseñar e implementar estrategias de calidad para fortalecer las capacidades de gestión administrativa y de servicios.</p> <p>I.3.2. Diseñar y poner en marcha un Plan Maestro para la optimización del uso de la tecnología y aplicaciones informáticas.</p>
<p>I.4.1. Desarrollar un sistema continuo de indicadores de desempeño e impacto que brinde información pública y respalde la toma de decisiones y el planeamiento institucional.</p> <p>I.4.2. Sistematizar los mecanismos de control y evaluación cubriendo todas las dimensiones significativas de la gestión institucional.</p>
<p>II.1.1. Diseñar y poner en marcha innovaciones educativas para una mayor articulación entre la enseñanza secundaria y la universitaria, así como entre los establecimientos dependientes de la Universidad.</p> <p>II.1.2. Promover acciones que faciliten la incorporación, permanencia y graduación en la Universidad de estudiantes provenientes de grupos sociales menos favorecidos.</p> <p>II.1.3. Actualizar y diversificar el arco de propuestas curriculares para consolidarlo y proyectarlo en el sitio Litoral- Centro.</p> <p>II.1.4. Diversificar y expandir el nivel de posgrado para su mejor articulación con las carreras de grado, su interacción con la investigación y su coordinación con las profesiones.</p>
<p>II.2.1. Fortalecer y evaluar la política de investigación movilizándolo recursos externos para su expansión y cualificación.</p> <p>II.2.2. Profundizar la coordinación y el trabajo conjunto con el CONICET y otras instituciones científico-tecnológicas públicas y privadas para el afianzamiento de la investigación en el sitio.</p> <p>II.2.3. Promover una mayor institucionalización de la extensión, integrada con la docencia, involucrando a toda la comunidad universitaria.</p> <p>II.2.4. Profundizar la integración de la investigación y la extensión para el logro de la apropiación social de los conocimientos y la generación de conocimientos socialmente acordados.</p>
<p>II.3.1. Diseñar e instrumentar un sistema de análisis integral del personal académico para que su estructura y funcionamiento se adecuen a las necesidades de las unidades académicas y al incremento de la cooperación y transversalidad entre ellas.</p> <p>II.3.2. Desplegar nuevas herramientas, en cooperación entre las unidades académicas y con otras instituciones, para la formación docente continua, el perfeccionamiento y la posgraduación del cuerpo académico.</p>
<p>II.4.1. Diseñar y poner en marcha dispositivos para la gestión de los currículos, que incluya su formulación, dinamización, gestión tecnológica y seguimiento.</p> <p>II.4.2. Perfeccionar y generalizar la innovación para la gestión de TIC en la enseñanza y el aprendizaje en las unidades académicas.</p> <p>II.4.3. Ampliar la cobertura de la enseñanza de lenguas extranjeras para todos los estudiantes.</p> <p>II.4.4. Perfeccionar los dispositivos para la iniciación de estudiantes avanzados en tareas de enseñanza, investigación y extensión en combinación con las estrategias didácticas de aprendizaje autónomo del estudiantado.</p>
<p>III.1.1. Diversificar mediante una mayor oferta transdisciplinaria y mecanismos innovadores la vinculación científico-tecnológica con el sector productivo y el Estado.</p> <p>III.1.2. Ampliar las iniciativas para el desarrollo de actividades y competencias emprendedoras en el sitio Litoral-centro afianzando este enfoque en la formación de grado y posgrado.</p> <p>III.1.3. Generar una mayor interacción con los graduados para que operen como enlace entre sus ámbitos de inserción y las actividades universitarias.</p> <p>III.1.4. Proyectar territorialmente la labor de la Universidad para que aporte a una mayor igualdad de oportunidades y a la productividad y competitividad del sitio Litoral-centro.</p>

<p>III.2.1. Impulsar la creación, educación, divulgación e investigación del arte, el patrimonio y la cultura para la promoción de las prácticas y expresiones de los estudiantes y de toda la comunidad universitaria, proyectadas hacia el entorno social.</p> <p>III.2.2. Consolidar el sistema de medios de comunicación de la Universidad para la promoción del conocimiento, la información, la cultura y el arte y el entretenimiento.</p> <p>III.2.3. Promover una mayor cooperación con otras universidades e instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales, para la producción, expresión y divulgación de bienes culturales.</p> <p>III.2.4. Ampliar la labor social de la Universidad en favor del desarrollo humano sustentable de los grupos en condiciones de vulnerabilidad.</p>
<p>III.3.1. Contribuir al análisis, asesoramiento y participación de la Universidad en torno a las políticas públicas con prioridad hacia los derechos humanos, el medio ambiente, la salud, la alimentación y la sustentabilidad del desarrollo humano.</p> <p>III.3.2. Contribuir al análisis, asesoramiento y participación de la Universidad en torno a la política pública para la mejora de la calidad y pertinencia de la educación en los distintos niveles y modalidades.</p> <p>III.3.3. Coordinar con otras instituciones universitarias y gobiernos para organizar la expansión y asegurar la diversificación de la enseñanza superior.</p>
<p>III.4.1. Ampliar y fomentar los convenios de intercambio y las competencias en lenguas extranjeras para incrementar la movilidad nacional e internacional de la comunidad universitaria.</p> <p>III.4.2. Construir y sistematizar redes internacionales de universidades, facultades, disciplinas, áreas y grupos procurando el uso intensivo de fondos internacionales para el intercambio y colaboración en enseñanza, investigación y extensión.</p> <p>III.4.3. Acentuar la participación y el posicionamiento institucional en los ámbitos, instancias y organismos de política regional e interregional para la integración educacional y científico-tecnológica.</p> <p>III.4.4. Planificar y desarrollar acciones coordinadas para el acrecentamiento de la dimensión internacional dentro de la Universidad, involucrando a toda la comunidad universitaria y a las distintas funciones.</p>

La Guía subraya que la noción primordial que los EDI deben manejar para encaminarse a cumplir los objetivos específicos es la de Brecha de Desarrollo. En el propio documento político una interpretación de la misión asumida y la visión expresada por la UNL, por una parte, y, por la otra parte, las LOPS, sumadas a los doce Objetivos Generales formulados conforman un Ideal de Desarrollo colectivo. Es decir el escenario deseable y deseado por la universidad para el período planificado, que se contrasta con la situación actual, cuidadosamente descrita.

Esa distancia entre la realidad vigente y el ideal de desarrollo acariciado debe ser formulada y presentada en el ámbito de cada EDI, de suerte que la brecha así identificada sea el punto de partida para cada una de las iniciativas o proyectos de transformación. En diversas áreas el ideal de desarrollo es conocido; por ejemplo cuando en una disciplina-profesión existen normas de calidad nacionales o internacionales que expresan consensos de la comunidad disciplinar. En tales casos la brecha surge, de modo análogo a los procesos de evaluación para la acreditación de carreras, a través de una imagen objetivo construida con esas normas de calidad y la brecha puede describirse con cierta precisión detallando los déficit o carencias que se detectan.

En otras áreas de la vida universitaria tales ideales de desarrollo no se encuentran formalizados. Allí es donde debe interpretarse el documento del PDI y definirse los contornos de la situación deseada al cabo del período previsto. En esos supuestos la brecha ya no se define como conjunto de déficit sino más bien como la distancia a cubrir entre la realidad actual y el futuro deseado.

La Guía establece que en una fecha determinada todas las EDI deben presentar ante el EPG unos documentos denominados Perfiles de Proyecto. Estos contienen una relación sintética del o de los problemas que han de ser enfrentados, los resultados esperados con las acciones imaginadas, una previsión preliminar de los plazos, responsables y una primera estimación de los posibles costos involucrados. No se trata de proyectos definitivos sino, como su nombre lo indica, de «perfiles», expresión que supone un curso de acción propuesto para su análisis por una instancia directiva superior.

El sentido práctico de la formulación de PP es facilitar la tarea propositiva de las EDI, afinar los argumentos e intercambiarlos en una deliberación democrática, favorecer la coordinación entre las diferentes áreas y posibilitar que el EPG asegure efectos sistémicos equilibrados, tanto en lo relativo a los recursos invertidos como a los aspectos que serán reformados. También los PP permiten tomar decisiones fundadas, con un cálculo adecuado de la viabilidad, factibilidad y mutua articulación de las múltiples iniciativas.

Este dispositivo permite también superar el dilema entre las orientaciones *bottom up* y *top down* ya que los futuros Proyectos y Acciones de Desarrollo (PYA) son concebidos y ejecutados tanto por las áreas centrales como por las unidades académicas de manera interconectada.

Sobre fines de 2011 estaban presentados o en avanzado grado de elaboración ante el EPG cincuenta y ocho perfiles de proyecto que cubrían más de treinta objetivos específicos. Un número mayor de PP habían sido elaborados por las EDI de las áreas centrales (60%). No obstante, se esperaba que el número de los PP presentados por las unidades académicas se incrementara en los primeros meses de 2012 una vez que, interiorizados de las presentaciones de las áreas centrales, los EDI de ese nivel contarán con los marcos que favorezcan su propia expresión.

Cuadro 3. Perfiles de proyectos LOP I	
I.1.1	Adecuación del sistema normativo a la nueva realidad institucional EDI LOP I
	Fortalecimiento, reorganización y replanificación de las actividades desarrolladas en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) EDI FBCB
I.1.2	Fortalecimiento de una oficina técnico-política con capacidades instaladas para administrar y apoyar el Proceso de Programación del PDI 2010-2019. EDI LOP I
I.1.3	Sistema de Información Institucional de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas. EDI FICH
	Comunicación e identidad institucional. EDI LOP I
I.2.1	Criterios consensuales para la asignación de recursos. EDI LOP I
I.2.2	Lineamientos para la gestión de la infraestructura edilicia en el ámbito de la Universidad Nacional del Litoral. EDI LOP I
	Plan de gestión de la infraestructura edilicia en el ámbito del campus FAVE. EDI FCA
	Fortalecimiento de las capacidades institucionales para actividades de docencia, investigación y extensión desarrolladas con animales de experimentación. Regulación y adaptación de los bioterios a normas internacionales de calidad. EEDI FBCB.
	Programa de administración y mantenimiento de equipamiento científico tecnológico de uso común. EDI FBCB
	Programa de Higiene y Seguridad para las actividades sustantivas de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. EDI FBCB.
	Gestión de recursos financieros para el desarrollo edilicio y de equipamiento para las actividades sustantivas de las Facultad de Ciencias Médicas. EDI FCM
	Mejora de condiciones de seguridad. EDI FIO
I.2.3	Unidad de Gestión de Proyectos. EDI FIO
I.3.1	Desarrollo de un sistema de calidad de actividades de soporte administrativas y de servicios. EDI LOP I
I.3.2	Plan Maestro para el desarrollo integrado de la informática y la telemática.
I.4.1	Sistemas de información para el planeamiento universitario. EDI LOP I
I.4.2	Desarrollo de un sistema de control y evaluación de las dimensiones significativas de la gestión institucional. EDI LOP I

Cuadro 4. Perfiles de Proyectos LOP II

	Creación del Colegio Nacional de la Universidad Nacional del Litoral. EDI LOP II.
II.1.1	Fortalecimiento de la articulación entre los niveles preuniversitarios y de estos con el nivel universitario. EDI LOP II.
	El ingreso a la Universidad Nacional del Litoral y la articulación con el nivel secundario jurisdiccional. EDI LOP II
II.1.2	Proyecto Pablo Vrillaud para la inclusión socioeducativa en la educación superior. EDI LOP II.
	Ingreso y permanencia de estudiantes en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas / Escuela Superior de Sanidad. EDI FBCB.
II.1.3	Actualización y diversificación del arco de propuestas curriculares en el sitio Litoral-Centro (Secretaría Académica EDI LOP II)
II.1.4	Fortalecimiento, diversificación y difusión de las actividades de IV nivel de la Universidad Nacional del Litoral. EDI LOP II.
	Desarrollo Integral de la oferta de Posgrado en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNL, EDI FCM.
	Creación de una escuela para graduados. EDI FCA.
II.2.1	Fortalecimiento de la función I+D en la Universidad. EDI LOP II.
	Aumentar el financiamiento externo a la Universidad Nacional del Litoral para la investigación y desarrollo. EDI FBCB.
II.2.2	Capacidades Científico Tecnológicas en el sitio territorial Litoral-Centro. EDI LOP II.
II.2.3	Extensión, relación con el medio y formación continua en la Facultad de Ciencias Médicas. EDI FCM.
	Institucionalización de prácticas de extensión en todas las carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral. EDI LOP II.
	La Gestión de los Proyectos de Extensión. EDI FBCB.
II.2.4	Generación y apropiación social de los conocimientos. Incremento de la contextualización de la I+D en la Universidad Nacional del Litoral. EDI LOP II.
	La Participación de los alumnos en las propuestas de Proyectos de Extensión. EDI FBCB.
II.3.1	Fortalecimiento del Recurso Humano docente de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas / Escuela Superior de Sanidad. EDI FBCB.
II.3.2	Propuesta sistemática y continua para el desarrollo profesional docente en la Universidad Nacional del Litoral y su articulación con el cuarto nivel. EDI LOP II.
II.4.1	Gestión del currículum en las carreras de grado y pre-grado. EDI LOP II.
	Captación, permanencia y retención de alumnos. EDI FIO.
	Gestión Permanente del Plan de Estudios. EDI FIO.
	Innovación de la docencia de grado de todas las carreras presencial y a distancia de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas / Escuela Superior de Sanidad. EDI FBCB.
	Gestión curricular de la evaluación de los aprendizajes en la Facultad de Ciencias Económicas. EDI FCE.
	Integración curricular: más allá de las disciplinas. EDI FBCB.
II.4.2	Innovación con Tecnologías para el fortalecimiento y desarrollo de las políticas académicas. EDI LOP II.
	Desarrollo e implementación de propuestas que incorporan nuevas tecnologías educativas para la formación de grado y posgrado en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional del Litoral. EDI FCM.
II.4.3	Multiliteracidad académica en contextos universitarios plurilingües e interuniversitarios. EDI LOP II.
II.4.4	Articulación y mejora del sistema de iniciación a la profesión académica para estudiantes de las carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral. (LOP II)

Cuadro 5. Perfiles de Proyectos LOP III	
III.1.1	Programa Integral de valorización de los conocimientos y tecnologías. EDI LOP III.
III.1.2	
III.1.3	Graduado Embajador. EDI LOP III. Interacción con los graduados.-EDI FBCB.
III.1.4	
III.2.1	Fomento de la creación, la educación, la divulgación e investigación del arte, el patrimonio y la cultura. EDI LOP III.
III.2.2	Convergencia digital. EDI LOP III.
III.2.3	
III.2.4	Fortalecimiento y proyección de la intervención social en el marco de un desarrollo sustentable. EDI LOP III.
III.3.1	Construcción de espacios multiactorales que promuevan la articulación Estado-Universidad-sociedad civil en el diseño e implementación de políticas públicas
III.3.2	
III.3.3	
III.4.1	Ampliación de la movilidad académica y creación de una escuela internacional del Litoral argentino.
III.4.2	Proyecto de potenciamiento de las redes internacionales de la Universidad Nacional del Litoral.
III.4.3	
III.4.4	Internacionalización en Casa UNL (Iec). EDI LOP III.

Nuclealización y transversalidad

La Secretaría de Planeamiento tiene a su cargo la evaluación y emisión de un dictamen técnico acerca de los perfiles de proyectos presentados. Todos ellos constituyen una base de datos de inestimable importancia acerca de las propuestas existentes para el logro de los grandes objetivos de la UNL. Su correcta apreciación, a través de criterios objetivos y razones fundadas darán lugar a la redacción de un documento de Agenda que será sometido a consideración del EGP y, una vez logrado el acuerdo correspondiente, será elevado para su tratamiento en el Consejo Superior.

Uno de los aportes centrales que se esperan de la Agenda es el señalamiento de las conexiones entre los diversos perfiles de proyectos. El aislamiento de los futuros proyectos es un riesgo que tiene que ser prevenido y contrarrestado desde el comienzo. Es decir, es deseable que los proyectos y acciones estén articulados entre sí y operen en forma coordinada cada vez que sea necesario. Para eso la Guía contempla una clasificación de los perfiles de proyecto que la Secretaría de Planeamiento debe dejar consignada en el documento de Agenda.

En virtud de ese criterio de análisis, diversos perfiles de proyectos serán convocados a constituir una red en torno a uno de ellos que funcionará como el núcleo. Esa nuclealización impone a los responsables de proyectos y acciones el deber de relacionarse mutuamente, para garantizar sinergia, coherencia operativa y una suma inteligente de los recursos aplicados a cada uno de ellos. Será habitual que perfiles de proyecto presentados por diversas facultades para cumplir un mismo objetivo específico, por ejemplo, resulten nuclealizados en torno a un proyecto de la misma temática iniciado por un área central de la universidad. Un caso típico puede ser el del planeamiento edilicio. Diversas unidades académicas presentan proyectos para ampliar sus espacios o equipamientos, mientras que la respectiva EDI de la LOP I de las áreas centrales impulsa un proyecto de la misma naturaleza para el conjunto de la institución. Este último resultará el proyecto núcleo en torno al cual serán llevados adelante los demás. Al proceder de ese modo, los riesgos de incurrir en juegos de suma cero podrán evitarse.

En otros casos, la Secretaría de Planeamiento podrá sugerir la transversalidad entre perfiles de proyectos que persiguen objetivos específicos diferentes pero que se encuentran enlazados por la naturaleza de sus áreas de trabajo o porque los resultados esperados por algunos de ellos requieren del aporte de los otros. Esa relación de articulación horizontal quedará patentizada por la declaración de que esos proyectos son «transversales». Al ejecutarse deberán también estrechar sus vínculos, compartir recursos y mantenerse comunicados. Por ejemplo, el proyecto relativo a la articulación con la enseñanza media y la preparación de estudiantes noveles está asociado por su temática con el que se propone colaborar con la gestión de los currículos para mejorar el rendimiento de las sucesivas cohortes de estudiantes. Si ambos trabajaran por separado, esa falta de contacto produciría efectos no deseados. Por lo tanto, la transversalidad es una interpelación para que cooperen e intercambien información de manera habitual. En otros términos, se introduce la noción de procesos, según la cual cada función o tarea alimenta con bienes intermedios a otras funciones o tareas, hasta que los bienes completos son entregados a sus destinatarios finales.

El aval del Consejo Superior al documento de Agenda importará la plena legitimidad de todos los Perfiles de Proyecto que cuentan con recomendación favorable.

A renglón seguido, la Secretaría de Planeamiento apoyará técnicamente a los EDI para una ágil confección de los proyectos y acciones, los cuales entrarán en ejecución a la brevedad posible. Los documentos de proyecto profundizarán las definiciones ya contenidas en los perfiles, asegurarán la colaboración con otros proyectos, precisarán plazos, responsables y metas para cumplir su propósito y presupuestarán los recursos de manera más detallada.

Seguimiento

La Guía contempla una codificación para designar y clasificar los PP. Ese código se extiende también a las unidades o roles responsables de cada proyecto y cada acción. También a las gestiones y subgestiones (la Guía contiene un listado exhaustivo) tanto sustantivas como de apoyo de las que surgen y sobre las que recaen las actividades de los proyectos de desarrollo. Este dispositivo permitirá el seguimiento permanente de los avances producidos a lo largo del proceso de ejecución del PDI. Como antes se expusiera el PDI se extiende con tres etapas trienales, lo que implica un proceso iterativo de monitoreo y control de cumplimiento, evaluación de impacto, reafirmación de propósitos y continuidad de los proyectos que así lo ameriten.

Ese seguimiento del cumplimiento de la programación para el desarrollo se vinculará estrechamente con el control, interno y externo, de gestión a cargo de los organismos estatales competentes y con la evaluación institucional, que tendrá en adelante entre sus funciones, el cometido específico de informar sobre los resultados de la implementación del PDI.

Para eso, se encuentra en desarrollo un *software* que acompaña, registra e informa en línea los avances de los proyectos y acciones. Ese dispositivo prestará un servicio fundamental para hacer más eficiente el efecto transformador del PDI, permitiendo una mejor coordinación de su implementación y abriendo la posibilidad de generar oportunas rectificaciones y reajustes sobre los diversos niveles, funciones y áreas de la Universidad, a la luz de las estrategias diseñadas para cumplir los objetivos generales y específicos.

Conclusión

La Universidad Nacional del Litoral realiza con el proceso de programación de su PDI un ejercicio colectivo desafiante y movilizador. El planeamiento conduce a romper con la inercia y salir del presente perpetuo, incorporando la dimensión del futuro en el gobierno y la gestión universitaria. En un contexto mundial de incertidumbre y complejidad crecientes planificar parece una utopía o una quimera. Sin embargo, no hacerlo equivale a una marcha a la deriva.

Al encarar un nutrido repertorio de proyectos de desarrollo una universidad pública se coloca a sí misma como protagonista de su época.

En las dos últimas décadas la matriz clásica de las facultades ha persistido en la UNL pero en combinación con un liderazgo sostenido y una progresiva capacidad institucional radicada en las áreas centrales. Esa evolución fue acompasada por la aparición y multiplicación de espacios, recursos y funciones compartidas entre todas y a veces entre algunas de las facultades, con relación a su proximidad disciplinar o de su vecindad espacial. La cultura de la mancomunidad y la solidaridad se ha abierto paso. No obstante, la colaboración puede intensificarse cada vez más no sólo entre las facultades sino también entre las oficinas centrales. Esa es la tesis central del PDI y de su proceso de programación.

La antigua planificación tecnocrática de las décadas de los sesenta y los setenta constituye un precedente respetable pero en gran medida fallido. Hoy, la planificación no queda en manos de un solo grupo responsable, sino que tiene que ser asumida por toda la comunidad universitaria. Las primeras evidencias indican que una experiencia así está teniendo lugar en la UNL. Pero, es prematuro hablar de éxito; solo conviene mencionar cuánto aprendizaje institucional se suscita al calor de la programación de un PDI.

Para las universidades públicas el presupuesto nacional es su fuente principal de recursos. En la Argentina, la solvencia fiscal de los últimos años ha dado la tranquilidad y el decoro mínimos para cumplir las funciones básicas. El Estado ha invertido, incluso, en diversos rubros como la infraestructura y la mejora de la enseñanza en las disciplinas-profesiones. Pero, los PDI como tales, es decir los planes globales de las universidades que manifiestan las grandes políticas de su autonomía, no reciben el financiamiento que requieren. La diversificación del arco de propuestas curriculares o la cobertura territorial o la reconversión tecnológica de la enseñanza son ejemplos de políticas ambiciosas y útiles para las cuales el Estado no provee las inversiones correspondientes.

A pesar de carecer de esos alicientes decisivos, la UNL no rebaja su misión. Quiere hacer cuatro grandes tareas en el sitio en el que está inserta: contribuir a la democratización social con la mirada puesta en las nuevas generaciones; promover la investigación científica según los más exigentes patrones de calidad académica y valoración social; interactuar con el tejido social y productivo y con el Estado para activar y modernizar la producción; participar en las redes mundiales del informacionalismo, la sustentabilidad ambiental, los derechos humanos y el cosmopolitismo de naciones.

Muchas universidades de «clase internacional», con bien ganado prestigio se conforman con cumplir una sola o dos de las tareas. Por lo tanto, es una prueba arriesgada, el diseño y la gestión de un modelo de desarrollo institucional que las contenga y equilibre a todas. Por cierto, cada gran tarea requiere una especialización pero también ofrece el marco para un aprendizaje institucional que redunde en un patrimonio cultural con efectos multiplicadores. El ideal de desarrollo de la UNL, en estos años próximos al centenario, indica no postergar ninguno de esos cuatro elementos de la misión institucional y llevarlos adelante con seriedad y entusiasmo, pero con clara conciencia de que su compatibilización habrá de lograrse en el mediano plazo siempre y cuando prevalezca una actitud general de cooperación, apertura y solidaridad en el seno de la comunidad universitaria. La misma actitud que debe volcarse a la red que constituimos con otras instituciones de educación superior del sitio, el país, América Latina y otras regiones del mundo.

Parte 3

Contribución de las universidades al desarrollo integral de la región

Mesa

Contribución de las universidades al desarrollo integral de la región

Hugo Arrillaga, coordinador del Comité Académico de Desarrollo Regional de la AUGM, introdujo el tema central de la Mesa en términos de «lo que reconocemos como la tercera misión de la universidad, tiene que ver con nuestra responsabilidad institucional: ser agentes activos en los procesos de cooperación con el entorno social, territorial, en el cual estamos insertos como instituciones». Explicó que el comité al que pertenece es uno de los más antiguos en la AUGM, que además desarrolla periódicamente la Bienal del Coloquio de Transformaciones Territoriales, evento académico del que participan numerosas universidades del Grupo Montevideo, del resto de los países de América y de Europa.

En su intervención, el rector de la Universidad Nacional de Rosario y ex presidente de la AUGM, Darío Maiorana, invitó a los presentes a reflexionar sobre «qué implica formar universitarios que trabajen para el desarrollo integral de la región» y acerca de las formas en que «la universidad colabora con la planificación del desarrollo general de la región». Se refirió a los pilares que deben sostener la educación, según la UNESCO: «aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser, es decir, fortalecer la responsabilidad personal en lo que tiene que ver con la realización de un destino colectivo».



Darío Maiorana, Milton Castellanos, Carlos Alexandre Netto, Hugo Arillaba

Maiorana hizo referencia a las transformaciones que ocurrieron en la enseñanza universitaria desde la década de los cincuenta —en que predominó la formación tecnocrática—, hasta finales del siglo xx, cuando las nuevas tendencias pedagógicas proponen que estudiantes y docentes reflexionen juntos acerca de los problemas sociales e institucionales, considerando su desempeño y su conducta ética. «Aquí el énfasis está puesto en los procesos de construcción del conocimiento y no en los estados del sujeto, y plantea también la existencia de una realidad que es cambiante, y por lo mismo es factible de ser modificada y mejorada», explicó.

«Un proyecto de desarrollo regional debe valorizar los recursos endógenos físicos, humanos, y fortalecer las relaciones entre los gobiernos locales, regionales, y las distintas organizaciones de la sociedad civil», señaló. Según su opinión, «el desarrollo integral encuentra a las universidades en el papel de articular las potencialidades y sinergias de la región para producir planificaciones estratégicas que permitan progreso, bienestar y extensión del ejercicio efectivo de los derechos, aportando además visiones éticas». Añadió que el papel de la universidad en el desarrollo integral de la región «tiene que ver con tres principios: «articular lo científico con lo humanístico ético, articular la reflexión con las propuestas, y articular la crítica con la anticipación y con la acción».

Por su parte el rector de la Universidad Federal de Río Grande del Sur, Carlos Alexandre Netto, relató algunos ejemplos exitosos de vinculación de la universidad con la sociedad en su país. Se refirió a una experiencia que en la década de los sesenta involucró a universidades del estado de Rio Grande del Sur, entidades estatales, cooperativas de productores agropecuarios y varias municipalidades, en las que a través de la enseñanza, la investigación y la extensión se encontraron soluciones para problemas de fertilidad en suelos dedicados a la agricultura. Y, posteriormente, la productividad del suelo permitió el desarrollo del cultivo de soja, generando importantes beneficios económicos para la región.

Recordó que en Brasil está definido por ley «que las universidades deben realizar enseñanza, investigación y extensión de manera indisociable». Actualmente «tenemos la visión de que las universidades tienen un compromiso con la transformación de la sociedad. Hoy entendemos que ellas deben democratizar el conocimiento, y principalmente articular los saberes científicos y los saberes populares», expresó. Destacó que a pesar de sus múltiples riquezas, Brasil es también un país de grandes desigualdades, una problemática en la que las universidades se involucran cada vez más, promoviendo la creación de políticas públicas.

El rector indicó que una de las grandes líneas de acción en este sentido apunta a la inclusión social, desarrollando proyectos de extensión con especificidades locales y regionales que promueven la integración de grupos en situación de vulnerabilidad social. Además, anunció que en 2012 grandes universidades brasileñas comenzarán a desarrollar un programa conjunto a nivel nacional, que será financiado por varios ministerios y estará dirigido a los 16 millones de brasileños que se encuentran viviendo en situación de extrema pobreza.

Netto también se refirió al rol de las universidades con relación a la innovación y el emprendedurismo. Señaló que en Brasil actualmente los estudiantes universitarios reciben formación en estas áreas y afirmó que «la economía sólo crece a partir de ideas y empresas innovadoras». Indicó que la mayoría de las universidades tienen incentivos para el emprendedurismo; muchas han constituido incubadoras y parques tecnológicos que reciben empresas extranjeras, y que también son plataformas para la internacionalización de empresas brasileñas.

Agregó que las universidades públicas —300 en un total de 2500 instituciones de educación superior—, mantienen cursos de formación en disciplinas artísticas, actividad que no resulta rentable para las universidades privadas.

A modo de resumen, señaló que «son muchas las posibilidades de actuación de la universidad sobre el desarrollo regional», además de la tecnología, la cultura y los proyectos sociales, y que esto constituye «una misión inalienable de la universidad. No podemos quedarnos más

dentro de las aulas y los laboratorios, las universidades públicas tenemos que salir y trabajar en campo, buscando las soluciones que la sociedad merece».

El integrante del Secretariado Ejecutivo del Plenario Intersindical de Trabajadores-Convención Nacional de Trabajadores (PIT-CNT), Milton Castellano, se refirió a la larga tradición de intercambio mutuo entre los trabajadores organizados del Uruguay y la Universidad de la República, y anticipó que su intervención se proponía reclamar a la universidad con relación a problemas y desafíos que enfrentan los trabajadores. En primer lugar cuestionó que la universidad se planteara contribuir al desarrollo regional y no ser protagonista de este: «No alcanza con cooperar cuando hay que construir un modelo de desarrollo sustentable, con justicia social, para la región. No queremos la colaboración o la contribución de la universidad, queremos que sean actores fundamentales de un proceso de transformación».

Señaló que durante décadas la región vivió un subdesarrollo total en varias áreas, mientras que hoy tenemos un crecimiento económico exponencial. Esta situación coincide con la instalación de gobiernos progresistas y el abandono del modelo neoliberal en nuestros países, indicó. «¿Qué desarrollo nos está dejando en la región este enorme crecimiento?, ¿es un desarrollo sustentable?, ¿trae aparejado justicia social?», interrogó. En este sentido, reclamó a las universidades una actitud más comprometida «en la construcción de un modelo de desarrollo, porque no cualquier crecimiento es igual».

Castellano afirmó que es necesaria la conjunción de actores sociales para idear un modelo de desarrollo que beneficie a las mayorías, pero cuestionó la participación de los representantes del capital transnacional y los sectores más poderosos. El representante sindical también opinó sobre las acciones posibles para una democratización de la universidad. Se refirió a los trabajadores que, en su experiencia laboral, han desarrollado enormes capacidades, al punto que en muchas empresas los profesionales recurren a sus saberes. «¿Por qué no se puede encontrar mecanismos para que determinados trabajadores con idoneidad suficiente, probada, que no hayan podido terminar ciclo básico o bachillerato, puedan entrar a la universidad?», cuestionó. En este sentido, se refirió al curso de Relaciones laborales que realizaron en la Facultad de Derecho de la Udelar más de cincuenta dirigentes sindicales, «en el que quedó en evidencia la capacidad que muchos de estos compañeros tienen en esa materia».

Para finalizar expresó: «necesitamos a la universidad, al movimiento universitario. Tenemos que aprovechar el momento histórico que vive la región, para eso debemos salir a veces de la comodidad corporativa que cada uno tenemos, salpicarnos los pies, embarrarnos un poco, ser transgresores y audaces».

En respuesta a la intervención de Milton Castellano, Darío Maiorana expresó que las universidades públicas de la AUGM no se plantean una acción colaborativa, sino que algunas participan activamente en la creación e implementación de políticas públicas nacionales. También se refirió al ingreso de personas sin título secundario en universidades argentinas, y a la existencia de mecanismos que acreditan la práctica laboral y por los que se otorgan certificados de competencia. Mencionó el desarrollo de cursos en los que se trabaja directamente con organizaciones sindicales, en los que los sindicalistas imparten clases.

De la tercera misión al desarrollo sostenible

Héctor Corrales Compagnucci
Universidad Nacional de Asunción
hcorrales@rec.una.py

Resumen

La afirmación «La experiencia del decenio pasado demuestra que la educación superior y la investigación contribuyen a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible...» expresada en el preámbulo del comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior desarrollada por la UNESCO en el año 2009, plantea un desafío a las universidades de revisión profunda de su tercera misión. Asumir este desafío, implica para las universidades profundos cambios en sus acciones y la necesidad de adquirir nuevas competencias hasta el momento postergadas.

Palabras clave: innovación; calidad de la educación superior; territorio.

Desarrollo conceptual

El concepto de Desarrollo Sostenible fue descrito en 1987 en el Informe de la Comisión de Brundtland como un «desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades». Existen cuatro dimensiones del Desarrollo Sostenible: la sociedad, el medio ambiente, la cultura y la economía, que están interconectadas, no separadas.

Refiriéndose a la tercera misión de las universidades, Bueno Campos (2010) concluye

En conclusión, la propuesta de contenido y alcance de la «tercera misión» se puede formalizar a través de los tres ejes siguientes, que construyen el ámbito de actuación de la «tercera misión» de la Universidad, a la vez que permiten una definición aún provisional y exploratoria sobre dicho concepto: El eje que explica la aceptación corporativa, como misión de la universidad, de su papel fundamental para propiciar y generar innovación en el Sistema de I+D+I, actuando como agente y espacio dinamizador de estos procesos de innovación. El eje que explica el papel de la Universidad, en la concepción de su misión como agente de emprendimiento, a través de la puesta en práctica de procesos de transferencia de conocimiento. El eje de cooperación social que explica la función de compromiso con el crecimiento y el desarrollo sostenible de la comunidad social en la que se integra la Universidad, lo que facilitará una mayor cooperación social en los procesos de I+D+I en la sociedad y economía del conocimiento.

Un análisis sobre la interacción Universidad-sociedad y su potencialidad reflejó

El desarrollo de la capacidad de innovación para incidir en el desempeño social y económico de organizaciones, regiones o países, y la necesidad de promover la reconfiguración de las organizaciones académicas, gubernamentales, empresariales o ciudadanas para gestionar dicha actividad son temas de la máxima importancia, toda vez que la innovación es la principal fuente de generación de riqueza y bienestar en el mundo actual. Durante siglos, la Universidad como institución tuvo como misión exclusiva la preservación y transmisión del conocimiento. Desde finales de la Segunda Guerra Mundial, añadió a esta la investigación, especialmente la investigación básica, convirtiéndola en uno de sus valores centrales y desarrollando sistemáticamente estructuras para agregar la función de generar nuevos conocimientos a la de enseñanza. Desde la década de los ochenta, se abrió paso el concepto de que la Universidad tiene que ser «pertinente» mediante el cumplimiento de una «tercera misión», como es servir a la sociedad primordialmente respaldando la economía y mejorando las condiciones de vida de los ciudadanos. El cambio en el «modo de producción de conocimientos», reportado desde comienzos de la década de los noventa del

siglo pasado por un equipo de investigadores de diversos países, es consistente con la relevancia económica y social de la innovación y con la adición de una nueva función a la Universidad. El nuevo modo de producción de conocimientos, en modo alguno sustituye al anterior, más bien coexiste con él vinculando de manera orgánica a las universidades y centros de investigación con el resto de la sociedad e, igualmente, integrando a estas nuevas demandas sociales.

En respuesta al planteo sobre el nivel de pertinencia y la forma de encarar profundos cambios en sus acciones con relación a la sociedad, la reflexión Universidad y sociedad: interacción para el cambio (UCV-UNESCO-IESALC, 2010) explica:

Al tópico —verdadero y ambiguo al mismo tiempo, como todos— de que la Universidad debe responder a la demanda social, es necesario oponer un concepto de Universidad que exhiba flagrantemente, diríamos, sus aptitudes constructivas. Que la Universidad no puede ignorar simplemente las múltiples solicitaciones del entorno es la evidencia misma. Pero se incurre en extrema simplificación cuando se cree que atender aquellas solicitaciones equivale a actuar cada vez en la dirección en que desde afuera convenga. Es a partir de la afirmación de una identidad institucional determinada —esto es, desde un modo de ser autoconcebido y sólidamente fundado en un repensamiento constante de sí misma— como la Universidad será capaz de responder a lo que se exige de ella. Esto implica, además, que lejos de permanecer en hospitalaria espera de peticiones —quién sabe si un tanto desasosegada por el gusanillo del remordimiento que se activa al calor del pertinentismo— la Universidad debe acudir a la convocatoria de la sociedad para intervenir en la caracterización de las situaciones a cuya solución se aspira a que contribuya.

Coincidiendo con esta línea de análisis, Dias Sobrinho (2008) conceptualiza sobre la calidad universitaria:

El desarrollo es un tema prominente de la sociedad contemporánea, pero es una paradoja que su concepto casi no sea puesto en discusión. La educación superior está estrechamente asociada a ideas y expectativas de desarrollo desde múltiples sentidos: económico, social, cultural, científico, etcétera. Por ello, el concepto de desarrollo debe pasar por la criba de la crítica universitaria. Desde luego, es papel irrecusable de la educación superior someter a juicios críticos los significados hegemónicos que hoy se atribuyen al desarrollo y, en consecuencia, a los papeles que le tocaría cumplir a la educación superior. Según la ideología ampliamente diseminada en estos tiempos, una educación superior de calidad es aquella que genera desarrollo. Sin embargo, es necesario cuestionar no solo el concepto de calidad sino también lo que se entiende por desarrollo. En general, en el momento actual de la sociedad de la economía global, el desarrollo está asociado al crecimiento económico y al progreso de las bases de producción de las riquezas materiales. En este sentido, cumplir con los requerimientos de calidad sería ajustarse al mercado y realizar adecuadamente las funciones de la economía, en especial en lo relativo a la capacitación profesional y al fortalecimiento industrial. Pero, si concebimos la educación como bien público cuya misión principal es la realización de los objetivos comunes de cohesión y desarrollo de una nación y expansión de las libertades humanas, tenemos que ir mucho más allá de una visión economicista. Los temas de realización humana, ciudadanía y desarrollo conllevan muchas dificultades teóricas y enormes desafíos prácticos para cuya ecuación la educación superior debe ofrecer su contribución. En este aspecto, es inevitable la advertencia: la educación superior no puede contentarse con el sentido economicista y empresarial de desarrollo y de responsabilidad social. La calidad de la educación superior está directamente relacionada con su capacidad de contribuir al desarrollo de los individuos y de las sociedades. La formación integral de los individuos se correlaciona con el desarrollo humano social, el cual requiere un amplio incremento de la escolaridad de la población, en términos de cobertura y calidad, una fuerte revivificación de las políticas de aumento de la equidad y de disminución de la pobreza, y estrategias de aprovechamiento de los recursos naturales y de aplicación de los conocimientos para el desenvolvimiento sostenible. Esto requiere recursos materiales y humanos, es decir, financiamiento, voluntad política y capacidades intelectuales y éticas de los Estados, de la sociedad y de las instituciones. Pero es importante subrayar que no se trata de ajustar los conocimientos y sus usos al fortalecimiento del modelo económico de acumulación privada, en especial al mercado de trabajo. La universidad es una institución cuyo referente es la sociedad y no el mercado. Ella debe abrirse al medio social, pero

esto no significa limitar su tarea central a la inserción profesional y a dar respuestas pasivas a las estructuras económicas. Más allá de funcional y calibrada al mercado, la educación superior tiene un papel civilizador justificado por valores comunes en los miembros de la comunidad académica y científica. Las respuestas de la educación superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria cuando define sus finalidades y asume sus compromisos. Para esto es imprescindible la autonomía, sin la cual la universidad no puede repensar sus compromisos. Es ineludible la libertad académica para poder definir sus prioridades y tomar sus decisiones según los valores públicos que fundamentan la ciencia y el bienestar social.

Asumir el desafío de fomentar el desarrollo sostenible implica dar cumplimiento a la Misión de la Universidad, así, De la Cruz Ayuso y Sasía Santos (2008) puntualizan:

Siendo la universidad una institución que influye en la sociedad, es responsable de canalizar esa influencia con una clara orientación transformadora hacia los ámbitos de vulnerabilidad social y económica presentes en nuestras sociedades. No nos dejemos asustar por la palabra «influye» cuando la relacionamos con la universidad. Reconocemos su legitimidad aplicada a otras instituciones muy significativas de nuestras sociedades. Nadie parece dudar de la influencia de la Iglesia en la sociedad. La influencia, e incluso, la colonización del mercado en todas las esferas de nuestra vida; la influencia de los partidos políticos, las redes ciudadanas de creación de opinión, los medios de la comunicación, etcétera. Sin embargo, cuando decimos que la universidad influye en la sociedad, se encienden de inmediato todos los dispositivos de alarma pensando en su posible situación de privilegio o dominio social, cosa que no ocurre con la misma intensidad y urgencia ante la reconocida influencia que tienen aquellas otras instituciones en la sociedad y en las esferas de nuestra vida. Y sin embargo, hay que reconocer que, de todas esas influencias, la de la universidad no sólo es la menos amenazante y peligrosa, sino más bien, todo lo contrario. En la esfera económica, y concretamente respecto al tejido empresarial, la universidad da respuesta a las demandas del mercado laboral, forma a los futuros profesionales, proporciona formación continua y contribuye a la generación de conocimiento e I+D+I. La universidad participa, en la esfera pública, en la construcción de ciudadanía, contribuye al desarrollo de políticas públicas concretas participando mediante lo que le es más propio: formación y la generación y transmisión de nuevos conocimientos. En esa esfera pública, la universidad es (o debiera ser) un observatorio crítico de la realidad social y en ella es reconocida como un interlocutor necesario (un *stakeholder*) para el diálogo social. La universidad es uno de los agentes que mayor posibilidad tiene de crear redes de capital social, y con su apoyo y participación, da legitimidad a las iniciativas que llevan a cabo esas redes sociales. No es poco, ciertamente. Así que admitamos que la universidad también influye en la sociedad. Lo viene haciendo desde su misma constitución como institución de educación superior. Reconozcamos, por tanto, su valor transformador y hagamos pivotar su responsabilidad precisamente en él como el más propio para el desarrollo de su Misión.

Villarruel Fuentes (2010) afirma:

En este sentido, la urgencia de transitar de un paradigma racional que privilegió durante décadas el control y uso eficiente de la naturaleza, hacia otro más congruente con el sentido de supervivencia y continuidad de la especie humana, obliga a replantear el papel educativo de los institutos y universidades, repensando la educación superior desde los planos conceptuales, metodológicos y de valores, buscando alcanzar una verdadera transformación cultural, que se signifique por trascender el habitual discurso ecologista oficial. Para ello es imperante establecer un sistema transversal de enseñanza y aprendizaje, que permita orientar las formas de actuación social (patrones de consumo, relaciones solidarias, valores universales, entre otros), abandonando el sistema lineal tradicional. Modificar los patrones culturales, redundará en mayores beneficios a mediano y largo plazo, superando los programas activistas centrados en acciones sitiadas y por tanto descontextualizadas (sembrar un árbol, recoger basura, pintar letreros, repartir panfletos, entre otras). Bajo estos referentes es indispensable estructurar propuestas curriculares orientadas a responder a los diversos entornos ecológicos, políticos y sociales, no sólo económicos, en clara empatía con las necesidades específicas de los grupos ahí presentes.

El modelo, propuesto por el mismo autor,

debe considerar la necesidad de acercar al estudiante a los sistemas establecidos, generando en ellos la suficiente cosmovisión como para considerarse parte de aquello que estudia, haciéndolo consciente de que lo que observa es parte de una realidad que se construye cotidianamente, y en la cual se integran no sólo elementos bióticos y abióticos de origen natural, sino que concurren fenómenos sociales que permiten pensar en múltiples explicaciones, las que deberá tratar de atender antes de emitir cualquier juicio valorativo que busque la comprensión de la verdad. Esto supone integrar al currículo un enfoque antropológico y fenomenológico, donde los objetivos se definen in situ e in vivo, definiendo los contenidos de enseñanza y las formas de aprendizaje antes referidos en función directa con el entorno, mediante las habilidades y saberes individuales y de grupo.

Desde una perspectiva del área de investigación, Schwartzman (2008) afirma:

El conocimiento basado en ciencia es esencial para crear riqueza, cuidar del medioambiente, mejorar la salud y lidiar con los problemas sociales de la pobreza, sobrepoblación urbana y la violencia social. No es posible esperar que la investigación científica de la región madure primero para después comenzar a dar frutos para la sociedad. Como en la economía, los beneficios sociales de la acumulación no pueden ser pospuestos por siempre, y las sociedades latinoamericanas no parecen estar dispuestas a destinar más recursos a las instituciones científicas sin conocer los beneficios concretos de su trabajo.

Coherente con su comunicado, la UNESCO ha instaurado el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) y ha lanzado en el año 2010 su herramienta «La Lente de la Educación para el Desarrollo Sostenible» (UNESCO-ED/UNP/DESD, 2010). que aborda una cuestión clave: «¿Cómo pueden las políticas de educación, los planes y programas de estudios y los demás procesos de apoyo integrar los principios de la EDS en bastante medida para orientar y fortalecer la calidad de las experiencias de aprendizaje en favor del desarrollo sostenible?» y que proporciona contenidos educativos relacionados a:

La comprensión del desarrollo sostenible y de sus consecuencias para la educación; las políticas nacionales de desarrollo y su relación con la política educativa; la revisión de los objetivos de la educación y sus consecuencias para el análisis de las políticas; la manera en que la EDS puede contribuir al logro de resultados del aprendizaje de calidad; la manera en que la EDS puede contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje; la manera en que puede actualizarse y mejorarse la EDS en la práctica, en lo que hace a la elaboración de los planes y programas de estudios, los métodos de enseñanza, los materiales pedagógicos y didácticos, la práctica de la evaluación, la práctica de la formación de docentes y la gestión de los establecimientos de enseñanza.

El desarrollo de iniciativas orientadas a la EDS tiene por lo tanto un sólido sustrato teórico, sin embargo, su aplicación práctica se presenta como un verdadero reto. El Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC, 2009) ha presentado en octubre de 2009 una investigación focalizada en «identificar y caracterizar las principales modalidades de colaboración intercultural de diferentes tipos de IES con comunidades y/u organizaciones indígenas, campesinas o afrodescendientes...»; la misma ha permitido comprobar que las mencionadas colaboraciones «...no se tratan de experiencias de extensión en el sentido históricamente más convencional de ese tipo de actividades», se tratan de colaboraciones «orientadas no sólo por propósitos de investigación y formación, sino también de mejoramiento de las condiciones de vida de esas comunidades». La investigación remarca que «no debe perderse de vista que cada una de estas experiencias responde a circunstancias contextuales particulares y el “secreto” de su éxito ha sido precisamente responder creativamente a contextos, necesidades, proyectos y dificultades concretas». Por otro lado, El estudio 2020 - Tendencias Universidad (Oficina de Cooperación Universitaria, 2010) afirma:

La tercera misión de la Universidad impulsará la cooperación con la empresa y otras organizaciones: para la innovación, la creación de empresas de base tecnológica y clústeres de excelencia, la empleabilidad de los egresados y para el aprendizaje práctico de los estudiantes. Los estudiantes tendrán que llevar a cabo trabajos prácticos en empresas y/o instituciones de servicio a la sociedad para poder obtener su título, para ello las universidades deberán alcanzar acuerdos estables con empresas e instituciones

y desde las perspectivas transversales «identifica factores claves el liderazgo de los dirigentes universitario y la respuesta de la sociedad», acompañados en menor escala de actitud frente al cambio. Al analizar las perspectivas transversales, subraya «La cooperación será un requisito indispensable para la creación y acceso al conocimiento. La movilidad y el trabajo en red serán sus mejores instrumentos».

Luis Carrizo (2011) en su investigación afirma que una

opción estratégica reclama una nueva manera de concebir la producción de conocimiento relevante. El perfil de un investigador en este marco se expresa en la manera de reconocer los nuevos desafíos para articular conocimiento y desarrollo: diálogo intersectorial; abordajes transdisciplinarios y multidimensionales; producción de conocimientos rigurosos, útiles, pertinentes y aplicables a los problemas del desarrollo; capacidad y versatilidad para comunicar de manera adecuada sus hallazgos y protagonismo en el diseño de estrategias de enlace entre investigadores y elaboradores de políticas.

Chaimovich (2008) brinda la visión de los científicos al respecto:

En el siglo XXI es inconcebible pensar en la creación de trabajos decentes, en el combate a la pobreza y en el fortalecimiento de la gobernabilidad democrática sin usar ciencia de forma extensiva, aplicar las tecnologías adecuadas localmente, introduciendo el concepto de innovación en todos los niveles de la sociedad y mejorando la enseñanza de la ciencia. Sin estas consideraciones la sociedad permanecerá subyugada por el subdesarrollo con malos empleos o una modernización acompañada por pobreza y desempleo» y concluye «Hace un siglo y poco el ritmo del cambio social, de las decisiones de Gobierno, y de la estructura de los Estados eran relativamente lentos. La velocidad del aumento de la comprensión de la naturaleza y de los cambios tecnológicos, que ocurrían muchas veces disociados de la ciencia creada, acompañaba este ritmo. La sensación de urgencia, que hoy prevalece, tiene estrecha relación con el ritmo creciente de nuestra comprensión de la naturaleza, pero sobre todo con la creciente relación entre ciencia y tecnología. El tiempo es ahora, y los análisis que ayuden a formular propuestas para estrechar las relaciones entre los productores, los actores y las estructuras que permiten las relaciones saludables entre ciencia y sociedad son cada día más urgentes y necesarios.

En la declaración del 1er. Encuentro de Ciudades y Universidades de la AUGM realizada en abril de 2011, se puso de manifiesto que

existe plena coincidencia que, en los espacios de articulación potencial entre estas instituciones, radican las mayores oportunidades que tienen nuestras ciudades para promover estrategias de desarrollo sustentables y equitativas, y anidan, en el sistema académico-universitario, las oportunidades de reconocer y canalizar su capacidad creativa en la resolución de las principales problemáticas sociales, aspecto que es reconocido como una de sus misiones institucionales sustantivas.

Este hecho resulta relevante en consideración que incorpora en forma transversal el concepto de territorio como el espacio estratégico para el accionar universitario en su búsqueda de colaborar con el Desarrollo Sostenible.

Como lo asevera Carvalho (2007):

Estamos caminando hacia nuevas relaciones entre los actores sociales locales y el Estado, desde la organización local y de la constitución de un pacto de cohesión social que acarree contratos de desarrollo de las potencialidades locales y no más a la mera transferencia de recursos para acciones desvinculadas de las características e identidades del territorio.

Por su parte Sepúlveda (2002) asegura: «El cambio de un enfoque sectorial a uno territorial no implica necesariamente un nuevo instrumental de políticas; pero sí plantea la necesidad de operar cambios significativos en las estrategias de gestión y aplicación de tales instrumentos».

Coincidente con esta línea de pensamiento Vilardo (2009) escribe:

la investigación propone impulsar acciones concretas respecto de la pobreza y la desigualdad desde las políticas y programas de desarrollo territorial local. Como primera línea de acción, los expertos proponen estimular los flujos de inversión pública y privada hacia los territorios más afectados, con la finalidad de incrementar la dotación de activos tangibles e intangibles. El enfoque territorial presenta la oportunidad de construir de manera participativa una mejoría de las condiciones de pobreza, indigencia y desigualdad en América Latina. A través del involucramiento de los diversos actores, como el estado, los gobiernos locales, el empresariado, las ONG y la sociedad civil, se pueden proponer programas y políticas públicas que incentiven el crecimiento económico y el flujo de inversiones. Este cambio puede ser logrado solamente a través de una fuerte voluntad política nacional que incentive la territorialización.

En la búsqueda de cumplir con su tercera misión, la universidad se enfrenta, por lo tanto, a cambios estructurales que le permitan interactuar en forma simultánea con diversos y complejos grupos de interés indispensables para garantizar su calidad y pertinencia como vehículo para el desarrollo sostenible, con abordajes transdisciplinarios y multidimensionales focalizados en el territorio.

Esta focalización obliga a la incorporación de procesos metodológicos vinculados a conceptos planteados por el documento Desarrollo Territorial Participativo y Negociado¹ (FAO, 2005); así, las intervenciones realizadas por la Universidad deben tener en cuenta que

Los actores definen el territorio en el que viven o interactúan. La territorialidad de los actores y la visión territorial, ayuda a establecer una identidad común y favorece la realización de sus estrategias y proyectos. Además, la pluralidad de actores con intereses y valores distintos, y a veces en conflicto, influyen sobre la dinámica y las interrelaciones dentro del territorio común.

Con igual importancia, las intervenciones deben ser planteadas teniendo en cuenta:

El fracaso de los enfoques desde arriba y la emergencia del concepto de abajo hacia arriba. La creciente concienciación de la sociedad civil y ONG relativa a la necesidad de llenar los vacíos generados por estos proyectos, promovió los enfoques «abajo hacia arriba» y el uso de metodologías participativas. Al trabajar con grupos de base estos nuevos enfoques tomaron en consideración las necesidades reales de las poblaciones locales. Sin embargo, estas se aplicaron a escala pequeña y, por tanto, a pesar de su éxito no se pudieron replicar fácilmente. Estas limitaciones partieron del hecho que la sociedad civil y las ONG no poseían ni poseen las capacidades para integrar la acción a nivel local dentro del contexto de gobernabilidad nacional e internacional.

Este escenario puede ser propicio, la credibilidad que se reconoce a la Universidad puede ser un factor diferenciador y aglutinador; el mismo documento afirma:

Frente a la creciente competencia entre los actores por los recursos y el territorio, y el descrito de la Administración Pública, este enfoque apunta al establecimiento y mantenimiento del diálogo social dentro de un territorio, y en la reestructuración y/o fortalecimiento de las instituciones territoriales. Las instituciones de nivel intermedio desarrollan un papel muy importante al integrar el territorio y sus actores en el marco de gobernabilidad existente (agregación de la demanda, diferenciación de políticas),

así mismo, las capacidades inherentes a su funciones misionales pueden ser útiles:

El enfoque propuesto asume un proceso de aprendizaje interno con el objeto de incrementar la cohesión social y fortalecer el poder de negociación de los marginados, para aumentar la capacidad organizativa de las poblaciones e instituciones. También se busca mejorar el acceso a la información y a los canales de comunicación, así como estimular sus habilidades en el uso de los recursos para su propio desarrollo,

en base a estas consideraciones, la Universidad puede tomar una posición de articulador en los procesos a ser desarrollados, como lo sustenta

Un elemento clave del enfoque DTPN es el papel que juega el «facilitador» que puede ser cualquier apoyo externo con un papel técnico y de facilitación. El/la debe desarrollar las capacidades analíticas y adoptar una actitud adecuada de acción-investigación para poder llevar a cabo un análisis local de las problemáticas críticas para poder elaborar un entendimiento comprensivo del problema, su relevancia, su impacto, y identificar riesgos futuros. Su labor es abrir la discusión, apoyar la organización de la participación de los actores dentro y fuera del territorio, así como crear vínculos entre la comunidad local y otros personajes relevantes en el área. Finalmente, los facilitadores promoverán el diálogo, las alianzas, la acción concertada y apoyarán a los diferentes niveles institucionales en la aplicación de los acuerdos negociados.

Grosso (2003) remarca la necesidad de un nuevo agente de desarrollo:

Para entender las actuaciones que tienen lugar en el territorio —su orientación y sus delimitaciones—, es necesario comprender las representaciones de los actores de tales actuaciones. El papel del hombre y su capacidad de acción han de ocupar un lugar central en el análisis, y una de las preocupaciones fundamentales ha de ser la de restablecer un diálogo que se ha vuelto cada vez más difícil debido a los intereses contrapuestos y a las situaciones de iniquidad. La finalidad de las intervenciones técnicas no será formular un nuevo plan completo de gestión territorial, sino más bien posibilitar el debate y ofrecer a todos los actores amplias oportunidades de participar en una mesa de diálogo y negociación para formular objetivos que reflejan intereses comunes. Gracias al proceso de negociación, los protagonistas podrán llegar a un acuerdo, a un contrato de intervenciones que deben emprenderse a corto o medio plazo, o a un pacto que equivaldrá a una declaración de acuerdo mínimo sobre el cual los actores podrán trabajar conjuntamente. Este enfoque conduce a la definición de un nuevo papel del agente de desarrollo: es este un interventor (externo o interno) que debe actuar como agente articulador y como facilitador de todo el proceso. Su intervención se conformará a los «márgenes de flexibilidad» de los actores al buscar una posible convergencia de intereses; su actitud será equitativa e imparcial, y la legitimidad de su intervención se traducirá en la consecución de un consenso.

Bueno Campos (2010) introduce la pertinencia del nuevo agente de desarrollo al establecer su vínculo con la tercera misión:

En consecuencia, el futuro de la «tercera misión» dependerá del grado de armonía e integración de objetivos y comportamientos del marco político gubernamental, del marco social y empresarial y del marco académico-investigador de la universidad y de los organismos públicos de investigación. Sincronía o diacronía que puede ser la clave para el éxito o el fracaso de la propuesta de la «tercera misión», como nueva perspectiva de la función de la Universidad en la actual sociedad del conocimiento.

El desarrollo de experiencias territoriales con alto contenido social e innovador que darán una nueva dimensión estratégica de la misión de la universidad como lo afirma Gazzola (2008):

El IESALC espera que la exposición y difusión de experiencias exitosas contribuya a incentivar el deseo por conocerlas con mayor amplitud y profundidad, al tiempo que sirva de invitación abierta para que la universidad latinoamericana asuma esa nueva dimensión estratégica de su misión en el siglo XXI.

Conclusiones

Cumplir con su tercera misión implica para la universidad la ruptura de la concepción y actividades tradicionalmente centralizadas y poco participativas, reorientando sus acciones con un enfoque de abajo hacia arriba que respete a los actores definen el territorio en el que viven o interactúan, estimulada por el fomento al desarrollo de experiencias territoriales con alto contenido social e innovador. La nueva gobernabilidad deberá romper con la centralización, responder a las relaciones sociales y los mecanismos de participación de todos los actores de la sociedad inmersos en el territorio, fortaleciendo la transparencia en el manejo de recursos y lo más importante, incorporando los intereses de la mayoría a los programas de desarrollo sostenible.

La educación superior debe ofrecer su contribución al desarrollo de los individuos y de las sociedades en las cuales está inmersa como requisito indispensable para garantizar su calidad y pertinencia. Esta contribución debe respetar su identidad institucional, es decir, debe ser autoconcebida y fundada en el repensamiento constante de sí misma, brindando abordajes transdisciplinarios y multidimensionales.

Ante esta realidad, en respuesta a su tercera misión, la gestión social de la universidad basada en su credibilidad institucional, se constituye en el eje articulador entre el Estado, las organizaciones sociales, el sector privado y el conjunto de la sociedad, actores que comparten la responsabilidad de establecer alianzas sistémicas con objetivos negociados orientados a la búsqueda de un desarrollo sostenible.

Bibliografía

- AUGM (2011). *Declaración de los Representantes Institucionales presentes en el 1er. Encuentro de Ciudades y Universidades AUGM*. Santa Fe.
- Bueno Campos, E. (2010) *La Tercera Misión de la universidad*, Madrid.
- Carvalho, L. (2007). *A cultura como dimensão estruturante das políticas públicas*, Salvador de Bahía.
- Chaimovich, H. (2008). *Universidad y Desarrollo en América Latina: Experiencias exitosas de Centros de Investigación*, Caracas
- De la Cruz Ayuso, C. y Sasia Santos, P. (2008). *La responsabilidad de la Universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria*, Caracas.
- Dias Sobrinho, J (2008). *Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas.
- FAO. (2005). *Dirección de Desarrollo Rural. Desarrollo Territorial Participativo y Negociado (DTPN)*, Santiago de Chile.
- FLACSO-UNESCO (2011). *América Latina y el Caribe: la política social en el nuevo contexto*, Montevideo.
- Gazzola, A. (2008). *Universidad y desarrollo en América Latina: Experiencias exitosas de Centros de Investigación*, Caracas.
- Grosso, P. (2003). *Desde el diagnóstico territorial participativo hasta la mesa de negociación: orientaciones metodológicas*, Departamento de Desarrollo Sostenible-FAO, Santiago de Chile.
- Sepulveda, S. (2002) *Metodología para estimar el nivel de desarrollo sostenible en espacios territoriales*, San José de Costa Rica.
- Schwartzman, S. (2008) *Universidad y desarrollo en América Latina: Experiencias exitosas de Centros de Investigación*, Caracas.
- Oficina de Cooperación Universitaria (2010). *2020 - Tendencias Universidad - Estudio de Prospectiva*, Madrid.
- UCV-UNESCO-IESALC. (2010). *La Universidad latinoamericana en discusión*, Caracas.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París.
- UNESCO-ED/UNP/DESD (2010). *La lente de la educación para el desarrollo sostenible: Una herramienta para examinar las políticas y la práctica*, París.
- UNESCO-IESALC (2009). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas.
- Vilardo, V. (2009). «Territorializar es la consigna», *Equitierra*, Revista Rural Latinoamericana, Santiago de Chile.
- Villarruel Fuentes, M. (2010). «Educación superior y desarrollo sustentable», *Revista Iberoamericana de Educación*, Veracruz, México.

La acción internacional de la Universidad como promotora del desarrollo

Romina Inés Nardi

Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires
rnardi@rec.uba.ar, rominanardi@gmail.com

Palabras clave: internacionalización; acreditación; movilidad.

Resumen extendido

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París en 1998, partió de la idea que dado el alcance y el ritmo de los cambios que se vienen desarrollando, las sociedades tienden cada vez más a fundarse en el conocimiento, por lo cual educación superior e investigación se constituyen como pilares del desarrollo de los Estados; incluso se establece que una de las principales misiones de la educación superior es la de contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad.

En esa Declaración, la UNESCO señala que la política de cooperación internacional en materia de educación superior debe proponerse la reversión de las diferencias entre los países desarrollados y los que se encuentran en vías de desarrollo, tendiendo a la sustentabilidad integral, y explica que esto puede realizarse en la medida en que se trabaje en redes a nivel regional e internacional, constituyendo espacios de intercambio en la universidad y no fomentando la competitividad y la profundización de las asimetrías.

Respecto de las acciones que propone emprender en el plano internacional, se destacan la concepción de la cooperación como parte integrante y fundamental de las misiones institucionales de los centros de educación superior. Asimismo, se establece que deberá propenderse a la movilidad universitaria internacional como medio de hacer progresar y compartir el saber. Se propone la concreción de acuerdos de cooperación internacional que tiendan al desarrollo de los países menos favorecidos, y que fomenten el reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero. Por último, recomienda que se tomen medidas concretas contra la fuga de cerebros y para promover la repatriación de talentos.

Por su parte, la Asociación Internacional de Universidades recomienda que la cooperación al desarrollo en materia de educación superior deba reconocerse como un instrumento esencial en la lucha contra la desigualdad entre naciones, pueblos y grupos.

En este sentido, el objeto del presente trabajo es analizar las acciones que en materia de cooperación e internacionalización de la educación superior se llevan a cabo en la Universidad de Buenos Aires, en vistas al desarrollo del país y de la región. Se destacarán especialmente aquellas vinculadas al proceso de acreditación en el Mercosur y los programas derivados de estas acciones, así como otras en materia de creación y funcionamiento de redes regionales y respecto de la movilidad de docentes, investigadores y estudiantes. Para ello se estudiará la normativa emanada por la institución en esta materia, los programas creados y acciones que se llevaron a cabo, los proyectos bajo estudio, así como el efecto de la incorporación de estas prácticas en la estructura funcional de la institución y en el proceso de desarrollo de las sociedades.

Introducción

El mundo se globalizó. Como dirían Robert Keohane y Joseph Nye, estamos en un mundo cada vez más complejo e interdependiente. En un primer momento, se habló de la globalización estrictamente en términos económicos, pero hoy se reconoce que se trata de un fenómeno que opera en todos los campos: económico, político, social, cultural, educativo, del conocimiento y de la información. En materia de educación superior, durante la segunda mitad del siglo xx, se observó una expansión impresionante a escala mundial. Esta expansión se dio tanto en la cantidad de estudiantes matriculados en las instituciones de educación superior, cuanto en la agudización de la disparidad entre los países desarrollados y los países en vías de desarrollo respecto del acceso a la educación superior, la investigación y los recursos a ellas asignados (Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo xxi: visión y acción, 1998). En este contexto, la cooperación internacional se vuelve un mecanismo primordial para revertir las diferencias señaladas.

Por cooperación internacional entendemos todo tipo de actividad realizada en forma conjunta y coordinada por dos o más Estados y por estos y organizaciones internacionales, y otras organizaciones, tendientes a contribuir con el proceso de desarrollo de los países menos desarrollados.

En este trabajo se propone reflexionar respecto de las acciones que en materia de cooperación e internacionalización de la educación superior se desarrollan en la Universidad de Buenos Aires, en vistas al desarrollo del país y de la región, destacándose aquellas acciones que se enmarcan en la acentuación del proceso de integración educativa en el Mercosur, y la creación y puesta en práctica de diferentes programas que buscan profundizar la internacionalización de la universidad hacia el exterior y en forma doméstica.

La internacionalización de la educación superior y la cooperación internacional al desarrollo

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) sostiene que «la cooperación internacional es la relación que se establece entre dos o más países, organismos u organizaciones de la sociedad civil, con el objetivo de alcanzar metas de desarrollo consensuadas».* En este sentido, la cooperación puede darse en varios niveles, direcciones y formas, siempre que participen de la misma dos o más actores del sistema internacional. Definimos a un actor internacional como aquel ente que posee la capacidad de modificar, en alguna forma, el funcionamiento del sistema por medio de la participación en sus procesos. Aquí incluimos a los Estados, los organismos intergubernamentales, las fuerzas transnacionales, sean con fines de lucro o no, los grupos y los individuos.

La cooperación internacional al desarrollo «comprende al conjunto de actuaciones, realizadas por actores públicos y privados, entre países de diferente nivel de renta, con el propósito de promover el progreso económico y social de los países del Sur, de modo que sea más equilibrado con relación al Norte y resulte sostenible».** En esta definición, se acota el marco de la cooperación internacional en forma espacial. Aquí quedan comprendidas únicamente las acciones que actores internacionales del Hemisferio Norte dirigen exclusivamente a estimular el desarrollo del Hemisferio Sur. En la actualidad ha cobrado cada vez más importancia la cooperación entre pares, llamada cooperación Sur-Sur, en la que tienden a considerarse problemas comunes actuando en coordinación. Sin embargo, es el principio de cooperación entre iguales, el que debe regir en materia de internacionalización de la educación superior, dado que promueve la sana competencia, la diversidad intercultural y la cultura de la paz.

* Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, en <www.undp.org/spanish>.

** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) <www.oecd.org>.

Los problemas más graves del mundo actual, reclaman y requieren soluciones conjuntas, demandan cooperación y compromisos para revertirlos. Es necesario que las sociedades se adapten a esta realidad y que sus ciudadanos se preparen, técnica y profesionalmente, para operar más eficazmente en ellas. La educación de calidad de nuestros estudiantes se vuelve imprescindible para dar lugar a este desarrollo y esto se logra mediante la colaboración de los gobiernos, las universidades, las empresas y las organizaciones de cooperación al desarrollo. Cada uno de estos actores posee diferentes responsabilidades y competencias.

Ya desde 1974, la UNESCO planteaba como principio básico de cualquier política educacional la necesidad de observar la dimensión internacional y global de la educación en cualquier nivel. Y en especial, respecto del nivel superior, en París, en 1998, se celebró la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en la que se planteó que la cooperación y el intercambio internacionales son mecanismos decisivos para promover la educación superior en todo el mundo.

Esta conferencia partió de la idea que dado el alcance y el ritmo de los cambios que se vienen desarrollando, las sociedades tienden cada vez más a fundarse en el conocimiento, por lo cual educación superior e investigación se constituyen como pilares del desarrollo de los Estados; incluso se establece que una de las principales misiones de la educación superior es la de contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la sociedad.

Respecto de las acciones que propone emprender en el plano internacional, se destacan la concepción de la cooperación como parte integrante y fundamental de las misiones institucionales de los centros de educación superior, proceso en el que cobran especial importancia las acciones de diferentes organizaciones para desarrollar proyectos de cooperación. Asimismo, se establece que estas organizaciones deben propender a la movilidad universitaria internacional como medio de hacer progresar y compartir el saber. Se propone la concreción de acuerdos de cooperación internacional que tiendan al desarrollo de los países menos favorecidos, y que fomenten el reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero. Por último, se recomienda que tanto los gobiernos cuanto las organizaciones donantes y las universidades deberán tomar medidas concretas contra la fuga de cerebros y para promover la repatriación de talentos.

Por su parte, la Asociación Internacional de Universidades recomienda que la cooperación al desarrollo en materia de educación superior debe reconocerse como un instrumento esencial en la lucha contra la desigualdad entre naciones, pueblos y grupos, así como apoyada y financiada adecuadamente por las agencias de desarrollo nacional, las organizaciones intergubernamentales y las fundaciones privadas.

Esta Asociación recomienda que las universidades deben tomar la iniciativa en materia de internacionalización y no ser únicamente receptoras de las fuerzas externas de la globalización; esto es desempeñar un rol activo en la planificación, creación y desarrollo de propuestas que profundicen la presencia internacional de la universidad y que promuevan la formación de recursos profesionales idóneos para desempeñarse en el mundo actual. A su vez, exige que las autoridades universitarias, con el apoyo activo de la comunidad educativa toda, en especial los trabajadores docentes y no docentes que se desempeñan en el ámbito universitario, desarrollen políticas y programas institucionales de internacionalización hacia el exterior y en forma doméstica que tiendan a un objetivo claro y que se incorporen a las actividades regulares y a la cultura de la organización universitaria. También recomienda que la cooperación debe ser entendida como un instrumento fundamental en la lucha contra las desigualdades entre los Estados, por medio de la formación de los recursos humanos que serán futuros decisores. Por último, sugiere que los programas de movilidad académica que han resultado exitosos, sean tomados como modelos para ampliar los flujos de intercambios y alcanzar cada vez a más instituciones de la región y del mundo y más estudiantes, docentes e investigadores que se movilicen y participen en la creación de redes.

La acción de la Universidad en materia internacional. Herramientas conceptuales

Los procesos de internacionalización han cobrado relevancia a partir de la tendencia creciente a la cooperación entre las universidades. La internacionalización de la educación superior se entiende como «el proceso de desarrollo e implementación de políticas y programas para integrar las dimensiones internacional e intercultural en las misiones, propósitos y funciones de las instituciones universitarias» (IESALC, 2009).

La movilidad de docentes, investigadores y estudiantes es una actividad que se realiza desde los orígenes de la universidad, comúnmente motivada por intereses individuales centrados en la búsqueda de formación en el extranjero; en otras oportunidades, promovidas por el otorgamiento de becas desde los gobiernos, aunque con poco impacto en la consolidación de comunidades científicas a nivel internacional (Didou Aupetit, 2007).

En la actualidad, una cuestión central de la internacionalización consiste en la posibilidad de producir redes de cooperación internacional universitaria, es decir, el desarrollo de actividades basadas en la asociación y colaboración en la gestión institucional universitaria, y destinadas a la formación, la investigación y transferencia del conocimiento, la extensión, la docencia, y la vinculación para el mutuo fortalecimiento institucional (Siufi, 2009).

Otro aspecto importante de la internacionalización se vincula a los procesos de regionalización, sobre la base de articulaciones pluralistas de intereses nacionales que coadyuvan a una integración regional (García Guadilla, 2005). La regionalización supone una estrategia para favorecer el desarrollo de articulaciones, alianzas y convenios, que benefician una internacionalización con cooperación a nivel regional. Es bien conocido el caso del Proceso de Bolonia, que tiende a crear un Área Europea de la Educación Superior.

El proceso de internacionalización de la educación superior también tuvo su correlato en la creación de mecanismos de acreditación de la calidad, que garanticen además el reconocimiento de los estudios realizados en otros países. En la Unión Europea —además de agencias nacionales de evaluación y de acreditación— la evaluación y establecimiento de parámetros y planes de cooperación están a cargo de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education*.

En América Latina existen organismos regionales de acreditación, como la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad en la Educación Superior (RIACES), creada en el año 2003, y el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario (MEXA), realizado entre 1998 y 2002, y que posteriormente fue reemplazado por el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Mercosur (Arcusur).

El MEXA consistió en la implementación de un mecanismo experimental de acreditación de carreras para el reconocimiento de títulos de grado entre los países miembros y asociados del Mercosur, respetando la legislación de cada país y parámetros de calidad comunes para cada carrera —acordados por los Ministros de Educación de los países de la región—. Abarcó las carreras de Agronomía, Ingeniería y Medicina.

Desde 2007, el Arcusur acredita carreras de grado que cuenten con reconocimiento oficial y que tengan egresados, y opera sobre las titulaciones que define la Reunión de Ministros, en consulta con la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA) y las instancias pertinentes del Sector Educativo del Mercosur. El proceso de acreditación es continuo, con convocatorias periódicas, y la participación es voluntaria.

La acreditación de carreras a nivel regional, permite participar en programas de movilidad, como el de Movilidad Académica Regional en Carreras Acreditadas (MARCA). Asociado inicialmente al MEXA, este Programa se ha desarrollado desde el año 2006 con el objetivo de fomentar la cooperación interinstitucional y promover la integración regional, desarrollando la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y coordinadores de las carreras de grado

que participan en la acreditación regional. El MARCA es coordinado por la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior.

Estos mecanismos tienden a facilitar el reconocimiento de estudios entre los Estados miembros. El mismo, para otros casos, se realiza mediante homologación, que supone la autenticación y reconocimiento académico de los títulos y estudios cursados en un país extranjero. Este proceso da origen a dos tipos de actos administrativos diferentes:

- a. reválida o convalidación, que otorga validez a estudios completos realizados en el exterior; y
- b. equivalencia, que reconoce estudios parciales realizados en el exterior.

La reválida es el acto administrativo de homologación de los títulos otorgados por instituciones universitarias extranjeras de países que no han firmado convenios específicos con la Argentina o que, habiéndolo firmado, el caso no está contemplado en el mismo. La convalidación es el acto administrativo de homologación de los títulos otorgados por instituciones universitarias extranjeras de países que han firmado convenios específicos con la Argentina.

El caso de la Universidad de Buenos Aires

La Universidad de Buenos Aires (UBA) es una institución compleja y de grandes dimensiones, cuya vocación internacional tiene larga tradición. A partir de la década de los ochenta, las actividades internacionales se amplían, mediante la creación del primer centro binacional de estudios bajo la dependencia de la Secretaría de Asuntos Académicos. Esta iniciativa fue seguida por la firma de diversos convenios para la creación de centros de estudios binacionales, con el objeto de desarrollar programas de cooperación académica y científica, favorecer la movilidad, promover el intercambio y la formación de nexos académicos y administrativos, y desarrollar programas conjuntos.*

Por otra parte, el desarrollo creciente de actividades internacionales que desarrolla la universidad también modificó la estructura funcional de su Rectorado. En 1987, se crea la Asesoría de Relaciones Internacionales, con la misión de apoyar al Rector en aquellas tareas vinculadas con instituciones del exterior. Tres años después, se crea la Subsecretaría de Relaciones Internacionales y, en su seno, la Dirección de Cooperación Internacional (DCI).

En el 2002, la Secretaría de Asuntos Académicos asume las tareas internacionales y la DCI pasa a funcionar bajo su dependencia. En el 2007, el área retoma su rango de Subsecretaría y, debido a la relevancia de sus tareas y proyectos, pasa a depender en forma directa del Rector. En el año 2010, a tono con la acentuación del proceso de internacionalización de la educación superior, el área se constituye en Secretaría de Relaciones Internacionales. Sus tareas abarcan diferentes áreas y sirven de apoyo a otros programas que posee la universidad, desarrollando funciones transversales que colaboran con la enseñanza, la extensión y la investigación. En este sentido, la Secretaría de Relaciones Internacionales trabaja en estrecha relación con la Secretaría de Asuntos Académicos, en torno de los procesos de internacionalización que requieren decisiones y acciones respecto de reconocimiento de estudios realizados por los estudiantes de la UBA en el extranjero, reconocimiento y homologación de títulos emitidos en el exterior, participación en posibles convenios de dobles titulaciones, acreditación de los trayectos formativos y actividades académicas realizados por estudiantes internacionales en el seno de la universidad.

El proceso de internacionalización de la educación superior impactó también en el alcance de diversos programas y acciones llevadas a cabo por diferentes áreas de la UBA. Los programas de movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y gestores de la cooperación internacional constituyen un ejemplo de ello. La UBA es miembro de diversas redes universitarias

* En 1996, se crea el Centro Franco Argentino de Altos Estudios; y en 2004 y 2005, el Centro Germano Argentino y el Centro de Estudios Corea Argentina, respectivamente.

y ha firmado numerosos convenios de cooperación interinstitucional, a partir de los cuales se desarrollan programas de movilidad, como Escala Estudiantil y Escala Docente, en el marco de esta Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). En este sentido, la participación de los miembros de la comunidad educativa en programas de intercambio y movilidad ha ido en aumento progresivo, así como la participación de la universidad en diferentes redes y asociaciones.

Respecto de acciones de acreditación regional y aseguramiento de la calidad, la UBA ha acreditado dos carreras en el Sistema Arcusur, Agronomía* y Veterinaria. Ambas carreras participan del programa de movilidad MARCA Estudiantil y la carrera de Agronomía presentó un proyecto al recientemente inaugurado, MARCA Docente que aún se encuentra en evaluación. Los gestores académicos e institucionales de este programa, realizan una reunión anual en alguna de las universidades participantes para dirimir los problemas —generalmente relacionados con dificultades para la obtención de los visados correspondientes y demás obligaciones migratorias— y definir el flujo de intercambio anual.

En el caso de la carrera de Agronomía, desde el 2008 han venido realizándose periódicamente procesos de movilidad de estudiantes. Hasta el momento, se realizaron cinco movildades y, en ellas, la UBA recibió un total de veinte (20) estudiantes provenientes de las facultades con carreras acreditadas por el Arcusur y envió a veintitrés (23) estudiantes a realizar un semestre de estudio en alguna de esas facultades. Del último semestre, dos estudiantes argentinos que realizaban su movilidad a Chile, debieron suspender el viaje dadas las particulares circunstancias que afrontó la educación superior chilena durante este segundo semestre del 2011, y se ha previsto que el próximo semestre, puedan realizar la movilidad pendiente.

La carrera de Veterinaria no ha participado aún del proceso de movilidad, por cuanto a la fecha, la cantidad de carreras acreditadas en el marco del Arcusur, no es suficiente para generar el flujo de intercambio como corresponde. Por esta misma razón, no participa del Programa MARCA Docente, cuyo requisito es que las presentaciones sean realizadas por carreras que ya han participado en el Programa de Estudiantes MARCA.

La carrera de Agronomía presentó un proyecto en el marco de este Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del Programa MARCA que tiene como objetivo fortalecer la capacidad docente y la cooperación institucional a través de la investigación científica, la innovación tecnológica y el intercambio institucional. Este proyecto será coordinado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad y las instituciones coparticipantes son las Facultades de Agronomía de la Universidad de Brasilia (Brasil), Universidad Estadual de Londrina (Brasil), Universidad Austral (Chile) y Universidad de Concepción (Chile). Durante el mes de noviembre, el Ministerio de Educación se ha comprometido a dar a conocer los resultados de la convocatoria de este programa.

En materia de cooperación norte-sur, la UBA recientemente ha firmado un convenio con la Universidad Complutense de Madrid, por el cual será sede de la próxima edición de la Escuela Complutense Latinoamericana, a través de la que se brindarán cursos de posgrado por los cuales se otorgarán certificados en forma conjunta. Para la realización de los mismos, se invitó a los profesores regulares de las dos instituciones a presentar propuestas de cursos para dictarse en forma conjunta. Se presentaron un total de ciento tres (103) propuestas, de las cuales se eligieron diecinueve (19) cursos que se ofrecerán en Buenos Aires, en febrero de 2012. Es de destacar que tanto la dirección de los cursos, cuanto el dictado de las clases, estarán a cargo de profesores de las dos universidades que ya se encuentran trabajando en forma coordinada.

Asimismo, la UBA ha creado recientemente el programa *Study Abroad*, dirigido a estudiantes extranjeros que deseen desarrollar estudios o pasantías en la Argentina. Este programa ofrece diversas modalidades, que incluyen estudios sobre la realidad política, social y económica argentina, clínicas de inmersión y ofertas *ad hoc* definidas de acuerdo a las necesidades e

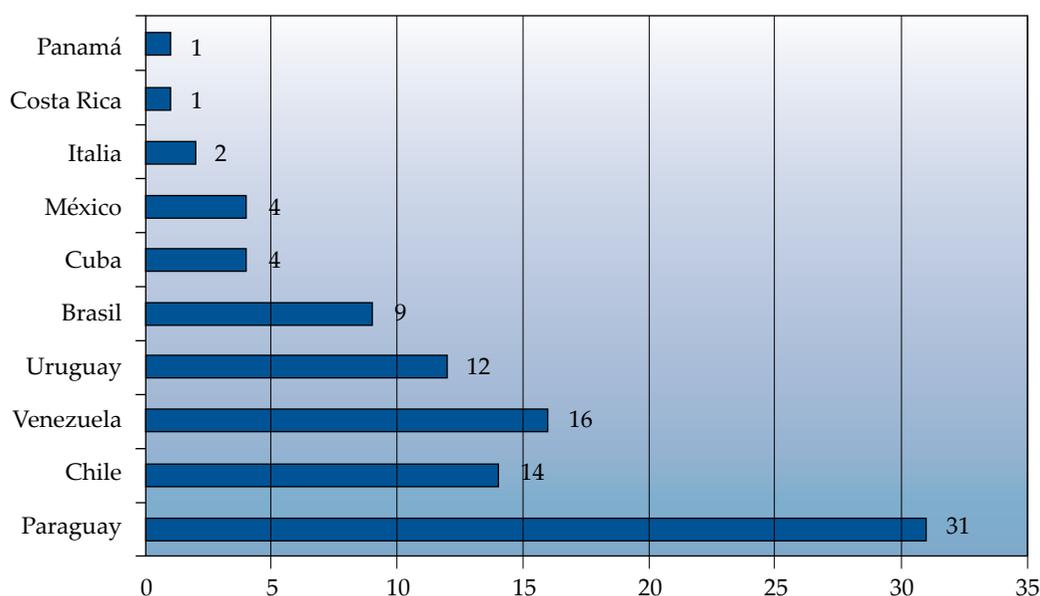
* La carrera de Agronomía fue previamente acreditada por el MEXA.

inquietudes de los grupos de estudiantes extranjeros visitantes. Durante el 2011, se han concretado dos programas para grupos de universidades de Brasil (Faculdade ESPA) y Colombia (Universidad del Valle). Este programa ha sido promocionado en las diferentes ferias internacionales de educación superior de las cuales participa la UBA. De esta forma, ya se han logrado concertar tres experiencias que se llevarán a cabo durante el 2012, con universidades de Ecuador, Colombia y Estados Unidos. Tomando como referencia la exitosa implementación del Programa MARCA en el que trabajan en forma conjunta la Secretaría de Asuntos Académicos y la Secretaría de Relaciones Internacionales, el Programa *Study Abroad* es gestionado de igual manera y los resultados de las dos primeras experiencias demuestran la importancia del trabajo coordinado en el seno de la universidad. Además, este programa propone tanto la definición de actividades especiales para cada uno de los grupos, como la participación de los mismos en actividades regulares de las distintas unidades académicas, promoviendo de esta manera la internacionalización doméstica y la incorporación de la dimensión intercultural en las actividades y funciones de la universidad.

Por otro lado, en la Secretaría de Asuntos Académicos de la universidad, los trámites de reválidas se han incrementado. Entre 2007 y 2009, se mantuvo un promedio de ciento cincuenta (150) reválidas, mientras que en 2010, se superaron las ciento ochenta (180). Además, en octubre de 2010, la UBA firmó un convenio con el Ministerio de Educación de la Nación para la tramitación de convalidaciones. En el caso de Argentina, las convalidaciones se realizan respecto de los títulos emitidos en Bolivia, Colombia, Ecuador, España y Perú, dados los convenios específicos vigentes a nivel nacional. Una gran parte de las solicitudes de homologaciones tienen por fin la continuación de estudios de posgrado en la institución. Cabe destacarse que al 1° de noviembre de 2011, entre los trámites de convalidaciones y reválidas, se alcanzó un total de ciento sesenta y una (161) solicitudes, de acuerdo a los detalles que siguen.

Entre el 1° de febrero y el 1° de noviembre del año 2011, se iniciaron en la Dirección General de Títulos y Planes, dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos, noventa y cuatro (94) solicitudes completas de reválidas, cuya distribución por país de emisión del título es la siguiente:

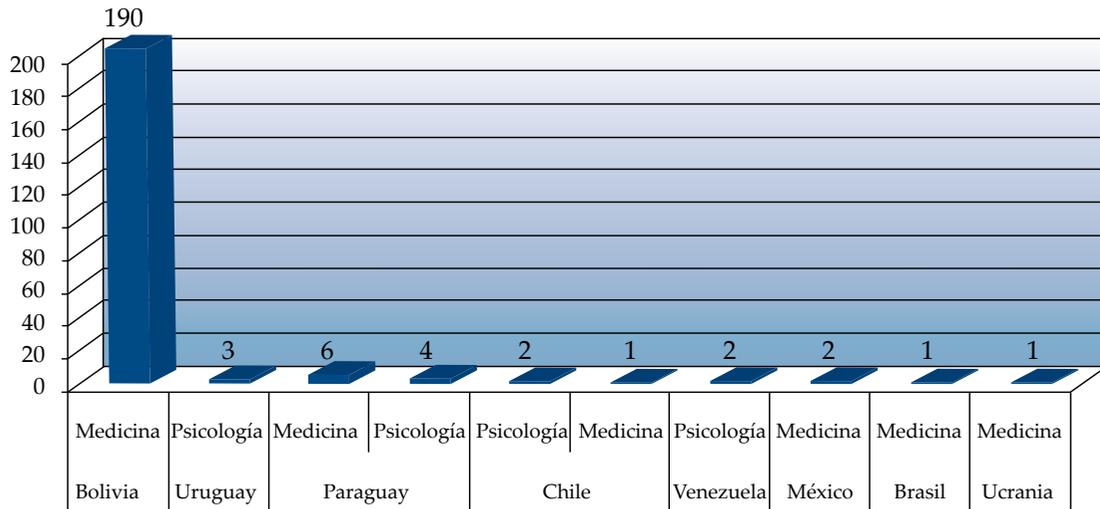
Gráfico 1



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por la Oficina de Reválidas, Dirección General de Títulos y Planes

Durante el 2011, se aprobaron doscientas doce (212) resoluciones otorgando reválidas, de acuerdo con la siguiente distribución:

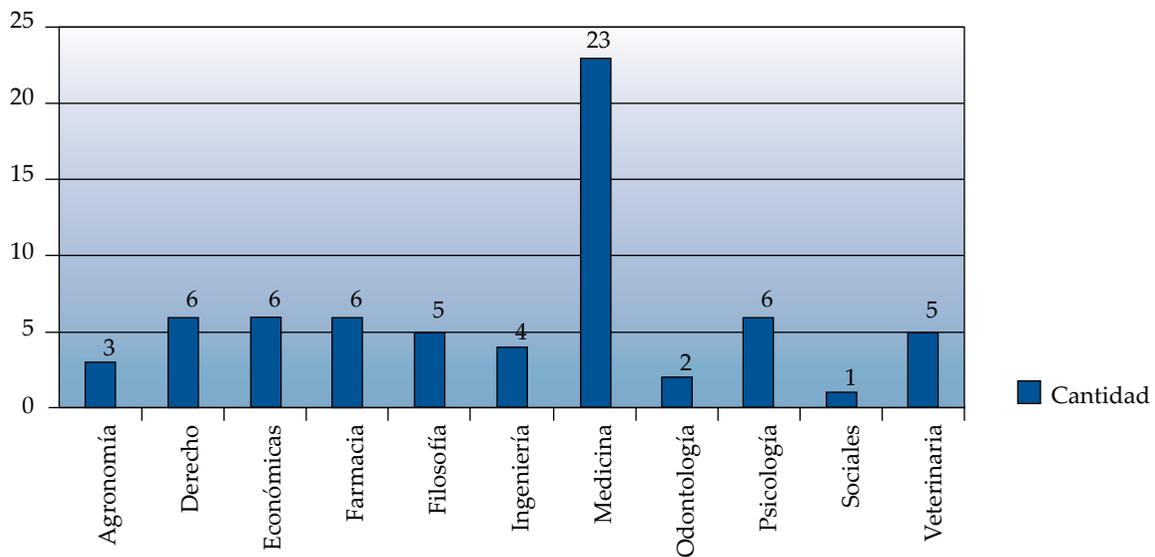
Gráfico 2



Fuente: Elaboración propia a partir de la información facilitada por la Oficina de Reválidas, Dirección General de Títulos y Planes

Durante el 2011, entre el 1° de marzo y hasta el 1° de noviembre, se recibieron sesenta y siete (67) trámites de convalidaciones para la intervención de las diferentes Unidades Académicas. La distribución de los trámites según Unidad Académica respecto de la carrera de grado del convalidante es la siguiente:

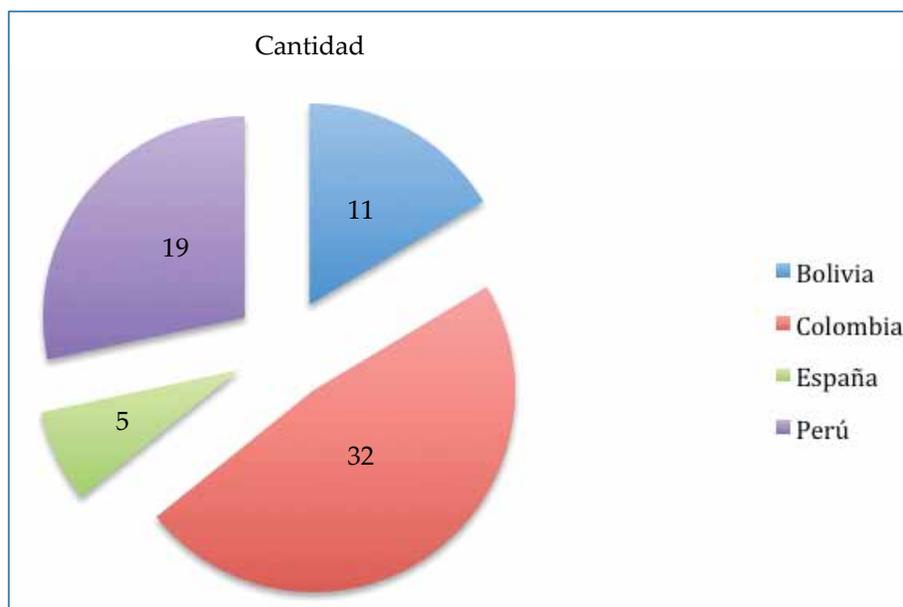
Gráfico 3



Fuente: Elaboración propia.

La distribución por país de emisión del título de grado a convalidar es la siguiente:

Gráfico 4



Fuente: Elaboración propia.

A modo de cierre

El análisis presentado en este trabajo da cuenta del impacto que ha tenido el proceso de internacionalización de la educación superior en la UBA, abordando cuestiones que van desde la creación de centros de estudios binacionales hasta la creación de programas específicos dentro de la institución. Un aspecto que cabe destacar es la reestructuración que durante los últimos años fue transformando el área de Relaciones Internacionales, proceso que evidencia la creciente internacionalización de la educación superior.

La internacionalización de la educación superior constituye el futuro desafío para las instituciones universitarias, el cual debe considerarse una oportunidad para el desarrollo a través de la cooperación y el intercambio de conocimiento científico y tecnológico con otras universidades del mundo.

Las acciones y esfuerzos de internacionalización de las universidades deben apoyarse en tres pilares básicos: *cooperación* entre gobiernos, instituciones de educación superior y otras organizaciones involucradas en vistas del logro de un objetivo común; *centralización* en torno a este esfuerzo conjunto para evitar la dispersión y los esfuerzos aislados; y *compromiso* con el rol fundamental de la universidad en la construcción de una comunidad global y la lucha contra las desigualdades.

Este estudio de carácter provisorio deberá ser ampliado, considerando las políticas que a nivel regional se producen en este campo y las acciones que llevan adelante otras instituciones universitarias del país y de los países vecinos, para tener un panorama más claro del impacto de la internacionalización en la Argentina, en particular, y en la región, en general.

Bibliografía

- Didou Aupetit, S. (2007). «La internacionalización de la educación superior en América Latina: oportunidades y desafíos», Conferencia dictada en el Pabellón Argentina de la Ciudad Universitaria, Córdoba.
- Gacel Avila, J. (1999), *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y Lineamientos*, AMPEI y Ford Foundation, México.
- García de Fanelli, A. (1999), *La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina*, Buenos Aires, CONEAU.
- García Guadilla, C. (2005). «Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior. Interrogantes para América Latina», *Cuadernos del CENDES*, Vol. 22, n.º 58, Caracas.
- IESALC. (2009). *Boletín sobre Educación Superior* n.º191, junio. Disponible en <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro191/boletinnro191.html>>.
- Siufi, G. (2009). «Cooperación internacional e internacionalización de la Educación Superior», *Educación Superior y sociedad. Nueva Época*, Año 14, n.º1.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, París. Disponible en <<http://www.unesco.org/>>.
- University Development Co-operation Models of Good Practice* (2003). HumanitarianNet -University of Deusto, España.

As universidades populares na América Latina e suas relações com as universidades públicas

Marcelo Princeswal

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
marceloprinceswal@gmail.com

Deise Mancebo

Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) e do Programa de Psicologia Social da mesma universidade.

Palavras chave: formação humana; produção de conhecimento; movimentos sociais.

O presente artigo tem como propósito analisar as concepções de formação humana propostas pelas Universidades Populares,* oriundas de movimentos sociais ou surgidas a partir de suas reivindicações. Para tanto, pretende-se problematizar como, elas contribuem para a construção de contra hegemonia, com destaque especial para análise da Escola Nacional Florestan Fernandes, instituição criada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, em 2005.

Pretende-se problematizar como tais movimentos sociais, ao se posicionarem contrários a certos valores produzidos pelo capital, buscam construir uma pedagogia que leva em consideração os princípios que balizam uma determinada compreensão da realidade. Ao enfrentar o modelo econômico, social e político em voga, alguns deles procuram plantar valores diferentes dos assumidos pela sociedade capitalista e propor que um dos «alicerces» dessa transformação esteja fixado na formação humana.

Constata-se recente profusão de diversas universidades populares, em especial em países da América Latina, e a importância que elas têm assumido na formação das classes populares. Tais iniciativas emergem a partir de ações de movimentos sociais, sendo reconhecidas oficialmente ou não pelos governos e geralmente com a participação de intelectuais de universidades públicas, Organizações Não Governamentais e de outros setores da sociedade. Entre seu principal público-alvo percebe-se o foco no envolvimento da juventude com o interesse na formação de futuros quadros.

Entre estas universidades destacam-se a Universidad Popular Madres da Plaza de Mayo (UPMPM), fundada em 2000, Argentina; a inauguração da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) pelo Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 2005, Brasil; a Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi» (UIAW), em 2005, Equador; a Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI), 2003, Colômbia; a Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) lançada oficialmente em 30 de janeiro de 2005, em Porto Alegre; a Universidad Indígena de Bolívia, criada por decreto federal em 2008, apenas para citar algumas no continente Latino Americano.

Como se pode observar, a maioria das universidades supracitadas foi inaugurada na última década, o que mostra a atualidade do assunto. As discussões feitas por tais movimentos sociais para a construção destas instituições de formação superior são parte do acúmulo histórico de

* Cabe esclarecer que o termo Universidade Popular é utilizado aqui a fim de denominar a diversidade de iniciativas criadas pelos movimentos sociais ou propostas por eles, surgidas nas últimas décadas na América Latina com o objetivo de promover a formação superior das classes populares.

suas atuações, demonstrando a necessidade de se investir na formação e na produção de conhecimento que permita a compreensão da realidade visando à transformação social.

Acredita-se que os movimentos sociais através (também) de suas universidades buscam elaborar respostas aos desafios impostos pela realidade e os contornos que a luta assume diante do contexto histórico. Por isso a importância e o investimento de alguns movimentos na formação dos seus membros e das classes trabalhadoras, como se verifica entre os objetivos da Escola Nacional Florestan Fernandes: formar quadros para que possam, a partir da leitura crítica sobre a realidade —refletindo sobre suas práticas—, criar estratégias para nela intervir objetivando a transformação social. Nesta mesma direção, presume-se que as universidades populares têm ganhado força dentro dos movimentos sociais, visando a produção da contra hegemonia.

Desse modo, ao estudar a proposta de formação humana que é desenvolvida pelo Movimento, com enfoque na Escola Nacional Florestan Fernandes, busca-se caracterizar, em linhas gerais, a desigualdade educativa, mas também econômica e social do campo brasileiro, as lutas que o MST tem desenvolvido para fazer valer o direito à terra e mais especificamente à educação para essa parcela da população, para por fim apresentar a proposta da Escola Nacional Florestan Fernandes.

Desigualdade no campo brasileiro

Conforme dados do IBGE, em 2007, 19% da população brasileira vivia no campo, em condições de profunda desigualdade. O trabalho no campo, por exemplo, «desenvolve-se num amplo e diversificado espaço e abrange um conjunto de atividades, entre elas, a agricultura, a pecuária, a pesca e o extrativismo» (Vendramini, 2007, p. 124); inclui diversas formas de ocupação abrangendo, desde a produção para a subsistência até a produção intensiva de eucaliptos para a obtenção de celulose. Explícita, todavia, a grande desigualdade social do país e particularmente do campo, pois envolve grande exploração dos trabalhadores, concretizada, principalmente, pelo trabalho temporário, sazonal, que obriga muitos camponeses a acompanharem os períodos de colheitas em diversos cantos do país. No outro polo, da parte daqueles que contratam, encontra-se a posse de amplas terras; espaço de produção para o agronegócio; com uso de sofisticadas tecnologias e de modificação genética planejada de sementes.

O aprofundamento da penetração do capitalismo no campo, a partir da segunda metade do século XX, modernizou a agricultura no Brasil, no mesmo compasso em que ampliou em tamanho as unidades de produção e manteve as antigas estruturas fundiárias de poder. Expropriou as condições de produção de trabalhadores que se dedicavam a assegurar diretamente sua própria subsistência; expulsou milhares de famílias de pequenos produtores; destruiu boa parte da agricultura familiar e impôs ao homem do campo novas e duras condições de trabalho. Por onde passou, o capitalismo, no campo, aprofundou a desigualdade social e devastou o meio ambiente. Tudo para garantir maior lucratividade ao capital, mediante a produção para a exportação.

A considerar a devastação capitalista, as fronteiras entre o rural e o urbano parecem se esvanecer, pois, assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a intensificação, a precarização do trabalho, bem como com a insuficiência de políticas públicas que deveriam garantir os direitos da população. Na análise de Vendramini (2004):

Ainda que mantidas algumas especificidades da vida no mundo rural, observamos que as fronteiras entre o rural e o urbano estão cada vez mais dissipadas, tendo em vista a penetração do capitalismo no campo e a transformação das relações sociais, a submissão direta ou indireta ao capital, a transformação do latifúndio em capital latifundiário, o avanço das agroindústrias e da integração dos pequenos produtores rurais, a produção para o mercado nacional e internacional, a utilização da terra como reserva de valor e, especialmente, a imposição do assalariamento na sua forma mais perversa de exploração: trabalho temporário, «diarista», sem carteira assinada e sem direitos e garantias. (p. 153)

No campo educacional, os problemas e desafios não são menores. Há muito sabemos que a realidade do ensino público brasileiro, um direito constitucional assegurado em 1988, ainda apresenta indicadores negativos, afetando grande parcela da população do país. Sabe-se, ainda, que a situação piora se levarmos em consideração os dados das condições educacionais de acordo com as diferentes regiões do país, distribuição de ofertas nos diferentes níveis de ensino e, sobretudo, se relevarmos a relação campo-cidade.

Os dados revelam que as discrepâncias de escolaridade entre os moradores da zona rural e os da zona urbana, bem como as existentes entre brancos, negros e indígenas, são históricas e persistem.

Ao analisar os dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada pelo IBGE em 2008, pode-se verificar o tempo de escolaridade entre moradores da zona urbana e rural: oito anos e meio para os residentes na zona urbana e quatro anos e meio para os da zona rural.

Ainda hoje, cerca de 700 mil alunos da educação básica (1,5% do total) estuda em escolas sem luz elétrica, a quase totalidade localizada no meio rural. A área rural é caracterizada por uma grande carência de escolas de nível médio e amarga taxas de analfabetismo, da ordem de 23,3%, quando a média urbana é de 7,6%.

Lutas do campo brasileiro e o MST

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, fundado em 1984, nasce pela contradição produzida pela modernização conservadora, submetendo milhões de camponeses a uma brutal expropriação. De lá pra cá, o Movimento ganhou força, atingindo um total de 250 mil famílias assentadas e 70 mil acampadas em mais de 23 estados do território nacional.

Preliminarmente, é preciso reconhecer que toda a experiência de luta trazida pelo MST é fruto do aprendizado de movimentos e personagens que antecederam à sua fundação. É comum ouvirmos que o MST é herdeiro dessas lutas, contra a expropriação e expulsão da terra, como a do povo de Palmares (quilombo cujo auge remonta ao final do século XVII), Canudos (1896 a 1897), Contestado (1912 a 1916), Ligas Camponesas (1940-1964), entre outras, que banharam o território brasileiro de sangue, em diferentes momentos de sua história. Além da importância da preservação da memória desses outros movimentos, o MST, na realidade, revitaliza e reatualiza esta história, incorporando-a na formação dos sujeitos, através dos gestos, dos símbolos e da mística.*

Além de toda a bagagem dos seus predecessores, o grande aprendizado do Movimento advém da tentativa em dar respostas aos desafios impostos pela realidade e em bem direcionar a luta assume diante de cada conjuntura. A própria Escola Nacional Florestan Fernandes, motivo desse estudo, apresenta como objetivo central exatamente a formação de quadros que possam, a partir da leitura crítica sobre a realidade, refletir sobre suas práticas e criar estratégias para nela intervir.

Desse exercício, o MST deixa um aprendizado para a sociedade brasileira: a necessidade de uma reforma agrária efetiva não se resume apenas à sua faceta econômica, ou seja, distribuição de terras para quem nela deseja ou precisa trabalhar. Distingue-se, assim, de alguns outros movimentos sociais que, até os anos 80, tinham a posse da terra como única bandeira e aderem a um pensamento mais radical. Radicalidade que autoriza o Movimento a afirmar que o problema da questão agrária no Brasil deve ser encarado como um aspecto de humanização do campo e não apenas por um viés técnico. Para o MST, uma reforma agrária efetiva deve contemplar uma discussão sobre o projeto político, econômico, social e humano que envolve a questão da terra.

* Trata-se de ritual praticado em todas as atividades desenvolvidas pelo MST. É um conagraçamento político, integrador e gerador de pertencimento, que proporciona a criação de capital simbólico apropriado pelas lideranças do Movimento e que se constitui numa forma necessária à reprodução do MST enquanto movimento de massa.

O conjunto histórico de conflitos no campo brasileiro exemplifica, de forma clara a dialética do processo. Por um lado, a expansão do capitalismo renova as formas de acumulação de capital para alguns poucos proprietários de terras e grandes grupos econômicos, e por outro, se assiste às lutas, que acabam por engendrar um dos mais significativos movimentos sociais contemporâneos: o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado oficialmente por cerca de 100 pessoas em um encontro realizado entre os dias 20 e 22 de janeiro de 1984, no Centro Diocesano de Formação, em Cascavel (PR).

Podemos afirmar que o MST, enquanto movimento de massas e organização social que luta pela terra e pela reforma agrária, é produto das contradições sociais do capitalismo agrário brasileiro e da política nacional antidemocrática que se mantém pós-ditadura militar. A conservação do latifúndio e sua aliança com o capital impedem a construção de um projeto de desenvolvimento do campo que permita eliminar a fome, o subemprego, a migração, a exploração e a expropriação dos trabalhadores rurais. (Silva, 2005, p. 93)

O MST é o grande protagonista de resistência da expropriação ocorrida no campo brasileiro em quase 30 anos. O Movimento apresenta-se hoje organizado em 24 estados e reuniu em seu 5º Congresso Nacional, em 2007, 18 mil militantes oriundos de todas as regiões do país, além de convidados nacionais e internacionais (Lerrer, 2010). Em suas mais de duas décadas de trajetória e expansão pelo Brasil, o MST protagoniza uma trajetória de lutas pela reforma agrária portadora de transformações sociais democratizantes, cuja «metodologia» acabou sendo incorporada por outros movimentos sociais. (Sigaud; L'estoile, 2001).

Além disso, a luta por reforma agrária desenvolvida pelo MST acabou desdobrando-se em luta por acesso a direitos universais, como educação e saúde, e pressionou o Estado a desenvolver infraestrutura para assentamentos e fornecer linha de crédito para seus beneficiados. (Lerrer, 2010).

Apesar do tamanho do desafio, foram diversas as conquistas do MST neste campo de luta, considerado de importância ímpar pelo próprio Movimento. Dignas de nota são as contribuições qualitativas, sobretudo no que se refere aos valores e modos de formação humana postos em prática.

A formação escolar no MST

De acordo com Caldart (2004), a experiência histórica da educação escolar do MST advém anteriormente à sua fundação, pois desde os primeiros acampamentos, nas lutas ainda travadas no período da ditadura militar, já havia a preocupação com as crianças que não frequentavam a escola. Da preocupação com os filhos e filhas excluídos dos seus direitos à escolarização, dos debates e cursos de formação de quadros, à grande obra educativa que o MST constrói pode-se identificar três grandes momentos: o primeiro, refere-se ao período que compreende a mobilização das famílias sem-terra pelo direito à escola; o segundo, quando o MST, pressionado pela sua base social, encampa na sua organicidade a luta pela educação do campo, construindo uma proposta pedagógica diferenciada, bem como a formação de educadores que compartilhem dessa proposta, e, finalmente, no terceiro momento, ocorre a incorporação da escola na dinâmica do Movimento.

A primeira escola oficial de um acampamento do MST surge na Fazenda Anonni, no Rio Grande do Sul, iniciando suas atividades em um barracão de lona, em três turnos, para 760 crianças que cursavam da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Isto ocorreu antes mesmo que se construísse o prédio que passou a abrigar a escola. Este fato ganhou importante significado, pois representou a construção de uma escola em uma área de conflito e de suposta ilegalidade (o acampamento). A iniciativa das professoras acampadas na Anoni, já preocupadas em conquistar reconhecimento junto aos órgãos públicos e em se articular e se preparar para a «tarefa de educar as crianças sem-terra de um jeito diferente», foi o embrião do que mais tarde passou a ser conhecida como a «proposta pedagógica do MST».

Assim, o primeiro momento de construção da proposta educativa do Movimento, foi marcado por uma forte reação ao fato de se negar a milhares de crianças esse direito fundamental, emergiu diante da necessidade dos acampados de reafirmar sua condição de sujeitos de direitos, em oposição aos que afirmavam que «para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras».*

Ao incluir esta causa como uma de suas prioridades, o Movimento não deixou de apostar na centralidade da conquista da terra, mas ampliou sua ação para um projeto de desenvolvimento do campo, diferente daquele apregoado pelo capital. Desse modo, além da reivindicação junto ao Estado para o cumprimento de suas obrigações nos acampamentos e assentamentos, ocorre um esforço interno para que a escola seja vista também como uma das grandes prioridades. Por outro lado, o processo de «convencimento» para que a escolarização entrasse na pauta de prioridades do Movimento já se configurava como uma grande experiência para o processo de formação política dos acampados/assentados.

Simultaneamente à pressão exercida pelos próprios militantes do Movimento pela educação, constata-se que era preciso pensar uma outra escola, diferente da existente, ligada à realidade do campo e que não fosse mera reprodutora do modo de vida urbano. Tratava-se da difícil tarefa de conquistar escolas com um jeito próprio do MST, com uma pedagogia voltada ao interesse do camponês e educadores ligados e comprometidos com esta pedagogia. Um caminho longo a ser perseguido dentro dos acampamentos e assentamentos e, principalmente, junto ao poder público, seja na construção de escolas nas áreas de assentamentos como na exigência de formação de educadores implicados na luta.

Diante das pressões exercidas pela base e assumidas pelo MST para a formação de educadores ligados à realidade do campo, o Movimento dá um importante passo, culminando com a criação do curso de magistério em parceria com outros movimentos sociais, em 1990. Não se tratava apenas de fornecer ao professor um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio fosse capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo era «empurrá-lo» no caminho desta criação pedagógica. (Pistrak, 1981, p. 30).

Essa experiência amplia-se e logo são organizadas equipes de educação, ou seja, equipes que atuavam localmente passaram a se articular com o objetivo de ampliar o debate e a troca de experiências com outros acampamentos e assentamentos, formando, posteriormente, os Coletivos Estaduais de Educação. (Princeswal, 2007, p. 78).

Um marco histórico neste percurso, que representou a confluência das discussões levantadas acima, aconteceu em julho de 1987, com a realização do I Encontro Nacional de Professores de Assentamentos, no estado do Espírito Santo. O Encontro, além de possibilitar a troca e a articulação entre as diversas experiências desenvolvidas pelo país, trouxe significativas contribuições para os desdobramentos da luta. Uma delas foi a criação do Setor de Educação, em 1988, que, de acordo com Caldart (2004), marca o segundo momento na trajetória da luta pela ocupação da escola, no qual o próprio Movimento assume a tarefa pedagógica como parte integrante da sua organização.

O Encontro Nacional de 1987 representou, pois, uma mudança de eixo no processo de ocupação da escola pelos sem-terra. Através dele e da decisão que o motivou, ou seja, a de desencadear essa articulação nacional, o MST, atendendo à pressão de sua base, tomou a si a tarefa de organizar o trabalho de educação escolar nos acampamentos e assentamentos conquistados através da luta. (Caldart, 2004, p. 250).

Paralelamente, ocorre uma preocupação mais orgânica de elaboração teórica coletiva da proposta pedagógica do MST para suas escolas, ficando a cargo do Coletivo Nacional a produção de um material que contivesse a proposta político-pedagógica para nortear as escolas

* Fala do governador mineiro na década de 1920. Citado por Arroyo no prefácio do livro *Pedagogia do Movimento* de Roseli Caldart (2004).

dos assentamentos. A confecção desse material teve início em outubro de 1990, contando com a interlocução dos setores de Educação e Formação, e, após várias versões, foi publicado como um Caderno de Formação, em julho 1991, denominado «O que queremos com a Escola dos Assentamentos». O público-alvo desse material eram os professores e trabalhadores envolvidos no trato com a educação escolar, sendo até hoje uma importante ferramenta para os educadores do Movimento.

Entre os dias 28 e 31 de julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária Nacional – I ENERA, em Brasília. De acordo com Caldart (2004), este Encontro foi um dos marcos da «passagem» para o terceiro momento da «ocupação da escola». O I ENERA teve como principal objetivo a troca de experiências realizadas no campo educacional em assentamentos e acampamentos pelo Brasil e como um dos produtos é redigido o Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro.

No ano seguinte (1998), acontece um dos principais desdobramentos do evento descrito acima, que aponta para a interlocução e construção do projeto popular para o país no que tange à educação pensada pelo prisma do desenvolvimento do campo: a I Conferência Nacional «Por uma Educação Básica do Campo». A primeira Conferência foi realizada também na capital federal, envolvendo mil delegados de todo o Brasil e 150 convidados de universidades, organizações não governamentais e movimentos sociais.

Conforme Caldart; Cerioli e Fernandes (2005):

[...] quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta para o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (p. 25)

Ou ainda como assinala Fernandes (2005):

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (pp. 141-142)

Em todo o país, funciona ainda um Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), surgido em 1998, a partir da demanda dos movimentos sociais e sindicais do campo. O PRONERA administra um recurso específico do Ministério da Educação (MEC), que visa garantir alfabetização e instrução formal em diferentes níveis de ensino para populações assentadas. Sua coordenação é compartilhada, de modo que não se perca o «caráter camponês» desse acesso à educação. O MST tem uma participação ativa, que inclui definição do destino dos recursos liberados pelo PRONERA, do calendário baseado nas necessidades agrícolas e do «projeto político-pedagógico», muitas vezes sabendo que têm «pouca perna» para acompanhar «politicamente» todos os cursos que pleiteiam. (Lerrer, 2010). Conforme Vendramini (2007), o PRONERA já estabeleceu «convênio com aproximadamente cinquenta universidades, que atende em torno de trinta mil jovens e adultos assentados e conta com três mil educadores.» (p. 131).

Princípios filosóficos da educação do MST

Segundo o documento final elaborado na I Conferência, em 1998, os envolvidos identificam como principais compromissos e desafios para uma Educação do Campo: vincular as práticas da educação básica do campo ao processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional; propor e viver novos valores culturais; valorizar as culturas do campo; promover mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação

básica do campo; lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização; formar educadoras e educadores do campo; produzir uma proposta de Educação Básica do Campo; envolver as comunidades neste processo; acreditar na capacidade de construir o novo e implementar as propostas de ação da Conferência.

Assim, em linhas gerais, pode-se detectar os seguintes princípios que norteiam a Educação do Campo:

1. *Educação para a transformação social*, pois para o MST a educação é entendida como um processo político voltado para a construção de uma nova sociedade, fundamentada nos valores humanistas e socialistas. Nesta dimensão, desdobra-se em (a) educação de classe; que visa a uma pedagogia alternativa, à construção da hegemonia e de um projeto político da classe trabalhadora; (b) educação massiva, entendida como um direito constitucional que deve abranger a todos os cidadãos devido ao seu importante papel na formação integral; (c) educação organicamente vinculada ao movimento social, entendendo que «a teoria pedagógica se revitaliza sempre que se re-encontra com os sujeitos da própria ação educativa (Arroyo, 2003, p. 34); d) educação aberta para o mundo, pois baseia-se na perspectiva de que a educação deve sempre ampliar os horizontes para além da realidade imediata; e) educação aberta para a ação, já que ressalta a necessidade de formar não só sujeitos críticos, mas também que estejam aptos a intervir na realidade e f) educação aberta para o novo, pois deve estar sempre aberta para a possibilidade de construção de novas relações sociais, valores, métodos e atenta às contradições presentes no processo educativo.
2. *Educação para o trabalho e a cooperação*, «pela potencialidade pedagógica do trabalho [...] e porque a escola pode tornar o trabalho do aluno mais plenamente educativo.» (MST, 2005b, p. 92). Assim, pode-se visualizar (a) uma educação ligada ao mundo do trabalho, que seleciona conteúdos vinculados ao mundo do trabalho e da produção, como também proporciona ou acompanha experiências de trabalho educativo com os estudantes e (b) o trabalho como método pedagógico, qual seja, uma combinação entre estudo e trabalho como um instrumento fundamental para desenvolver várias das dimensões da proposta de educação. (MST, 2005a, p. 169). Além disso, implementar a forma de trabalho cooperado é um dos grandes desafios do Movimento, principalmente após a conquista da terra por parte dos recém-assentados, não apenas em seu viés econômico, mas como forma de produzir valores mais solidários.
3. *Educação voltada para as várias dimensões humanas*, pois trata-se de juntar o que é cindido pelo modo de produção capitalista. Diretamente relacionado com o princípio anterior, visa promover aquilo que Marx denominou —e que foi empregado mais sistematicamente por Gramsci— de omnilateralidade. O ensino unilateral tem como objetivo adequar o trabalhador às necessidades do capital e mantê-lo prisioneiro do trabalho alienado. A formação omnilateral visa, ao contrário, à superação de todo e qualquer trabalho alienado na perspectiva de emancipação humana, interligando trabalho manual e intelectual. Algumas das principais dimensões que devem ser levadas em conta pela escola para o atendimento desse princípio são: a formação político-ideológica; a formação organizativa; a formação técnico-profissional; a formação de caráter moral (valores, comportamentos com as outras pessoas); a formação cultural e estética; a formação afetiva; e a formação religiosa. (MST, 2005a, p. 164).
4. *Educação com valores humanistas e socialistas*, porque na busca de valores distintos daqueles engendrados pelo capitalismo, o MST propõe que suas práticas educativas ensejem: O sentimento de indignação diante das injustiças e de perda da dignidade humana; o companheirismo e a solidariedade nas relações entre as pessoas e os coletivos; a busca da igualdade, combinada com o respeito às diferenças culturais, de raça, gênero, de estilos pessoais; a direção coletiva e a divisão de tarefas; o planejamento; a disciplina no

trabalho, no estudo e na militância; o espírito de sacrifício diante das tarefas necessárias à causa da transformação e do bem-estar do coletivo; a capacidade permanente de sonhar e de partilhar os sonhos e as ações necessárias para realizá-los. (MST, 2005a, p. 164)

5. *Educação como processo permanente de formação/transformação humana*, princípio que reforça a perspectiva de que a formação deve ter um caráter contínuo seja para a base seja para os militantes e dirigentes, pois já que a história não é estática, faz mister a compreensão dos avanços e retrocessos da luta da classe trabalhadora, bem como as estratégias de enfrentamento, apostando constantemente na capacidade de transformação do ser humano.

Princípios pedagógicos da educação do MST

Como já indicado, os princípios pedagógicos dizem respeito ao jeito de fazer e de pensar a educação, para que os princípios filosóficos sejam concretizados. Dividem-se em treze princípios, mas que devem ser analisados a partir da sua relação complementar uns com os outros. São eles: (a) relação permanente entre a prática e a teoria; (b) combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; (c) a realidade como base da produção do conhecimento; (d) conteúdos formativos socialmente úteis; (e) educação para o trabalho e pelo trabalho; (f) vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; (g) vínculo orgânico entre processos educativos e processos produtivos; (h) vínculo orgânico entre educação e cultura; (i) gestão democrática; (j) auto—organização dos/das estudantes; (k) criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; (l) atitude e habilidades de pesquisa e (m) combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Por fim, deve-se destacar que a Pedagogia do Movimento é uma obra coletiva. Vem sendo produzida pelo conjunto dos sem-terra. Um educador que a tenha como referência jamais poderá trabalhar sozinho e somente coletivos de educadores, em diálogo com coletivos de estudantes podem planejar e realizar práticas educativas coerentes com o projeto de formação humana do MST. (Caldart, 2005, p. 113).

Esta pedagogia abraça a ideia central da cooperação, e acredita que ao repensar as relações sociais estabelecidas pela lógica do capital, deve-se buscar construir um novo modo de produção, como também um novo modo de ser e estar no mundo. Neste sentido, «quando a escola funciona como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a corresponsabilidade de educar o coletivo, torna-se um espaço de aprendizagem não apenas de formas de cooperação, mas principalmente de uma visão de mundo.» (MST, 2005c, p. 202).

Acredita-se, assim, que a Pedagogia do Movimento, como resultado do acúmulo da experiência do MST, busca engendrar uma nova cultura baseada nas lutas dos trabalhadores, reforçando e (re)inventando no contexto atual os valores socialistas. Diante das dificuldades vividas no campo, seja pelo acesso negado à terra e ao trabalho, seja pela negligência de outros direitos fundamentais, entre eles o da educação, pode-se supor que o MST construiu paulatinamente (e ainda constrói!) um novo modo de intervir na realidade a partir das necessidades que desabrocham do cotidiano. Dessa forma, ao

Recuperar essa concepção mais alargada de educação como formação e humanização plena pode ser uma das contribuições mais relevantes da pedagogia dos movimentos para a educação formal e não-formal. Para o repensar e agir pedagógicos. Alargar esse foco supõe ver os educandos para além de sua condição de aluno, de alfabetizando, de escolarizando, para vê-los como sujeitos de processos sociais, culturais, educativos mais totalizantes, onde todos estão imersos seja na tensa reprodução de suas existências tão precárias, seja na tensa inserção em lutas tão arriscadas onde tudo está em jogo. (Arroyo, 2003, p. 37)

Neste projeto maior, a formação humana desempenha o papel central dos integrantes e é encarada como uma das suas principais prioridades, destacando-se o fato de que, no momento em que ocupam uma fazenda, o primeiro barracão a ser erguido é o da educação.

Dentre as experiências escolares, os assentamentos rurais do Movimento contam com escolas da rede regular de ensino fundamental (estaduais ou municipais); em alguns deles há ainda escolas de ensino médio e «em nível técnico, como, por exemplo, no curso de magistério para professores de assentamentos, no curso superior de Pedagogia da Terra e no curso técnico em Administração de Cooperativas [...]». (Vendramini, 2007, p. 131).

Por fim, há a Escola Nacional Florestan Fernandes, um espaço de formação de militantes com base numa metodologia que estimula o pensamento crítico e a experimentação de valores e práticas diferenciados, em grupos de trabalho coletivo. (Medeiros, 2002).

Experiência da Escola Nacional Florestan Fernandes

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), inaugurada no início de 2005, nasce com o objetivo de criar quadros nacionais intermediários —e, por conseguinte, os futuros intelectuais orgânicos do MST—, o que tem provocado revolta nas elites. A iniciativa afronta a ideologia dominante que pretende a produção do conhecimento cada vez mais atrelada à lógica de mercado, bem como a formação de profissionais voltados para os interesses do agronegócio. (Leher, 2005).^{*} Trata-se de uma «uma escola contra a escravidão» e por isso a iniciativa causa furor à classe dominante ao propor o rompimento das barreiras criadas para o acesso da classe trabalhadora aos centros de produção de conhecimento, sempre restritos a uma pequena elite no Brasil. (Arbex Junior, 2005).

A ENFF emerge da necessidade de ampliar a formação de quadros para o Movimento, criando estratégias para nela intervir, o que já era cogitado pelo menos desde final da década de 1980. Desde 1990, já funcionava, inclusive, na cidade de Caçador, no estado de Santa Catarina, o Centro de Capacitação e Pesquisa, onde era desenvolvido o Curso Básico de Formação de Militantes, o qual tinha como foco central a formação a partir do estudo sistemático e de uma prática organizativa. (Silva, 2005).

Segundo Geraldo Gasparin, da Coordenação Pedagógica da ENFF, a decisão de construir a sede da ENFF ocorreu no ano de 1995, em uma reunião da Coordenação Nacional, no Estado do Espírito Santo, um dia após a morte do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes.

[...] queremos autonomia política, ideológica, temos que preparar os nossos quadros. Então a Escola surge com o propósito [...] de ir preparando os quadros militantes da organização, do ponto de vista técnico, teórico, político-organizativo e surge também com o objetivo de ampliar o espaço de formação dentro da nossa militância e de ser um espaço também de articulação com outros movimentos sociais urbanos. (Geraldo Gasparin, 2007)**

No ano de 1998, tem início uma Campanha Nacional com o objetivo de mobilizar os militantes a participar da edificação desse marco histórico dos movimentos sociais. Além disso, a Campanha direcionava-se para a consolidação da organização e aprofundamento dos elos com a sociedade brasileira e internacional.

Com o êxito da Campanha em âmbitos nacional e internacional, em julho de 1998 foi possível a compra do terreno no município de Guararema, no Estado de São Paulo, de 30 mil metros quadrados. A principal fonte de financiamento para a aquisição do terreno adveio da venda das fotos «Terra», de Sebastião Salgado. O recurso oriundo da União Europeia possibilitou a reforma de duas casas já existentes, a compra de maquinários e o apoio aos recursos humanos utilizados na obra.

Duas decisões precisaram ser tomadas em relação ao processo de construção da ENFF. A primeira dizia respeito à escolha do modelo de construção civil-tradicional ou uma técnica artesanal alternativa, na área da permacultura. Escolhida a segunda, o Movimento optou por

* Leher (2005) contrapunha-se com esse texto à reportagem exibida pela revista Veja, de março de 2003, que de forma virulenta atacava o MST e especificamente a ENFF.

** Geraldo Gasparin foi entrevistado por Marcelo Princeswal em 2007.

abraçar uma lógica diferente da industrial, adotando, por exemplo, a técnica do solo-cimento* na produção dos tijolos, menos agressivo ao meio ambiente.

A segunda decisão consistiu na possibilidade de disponibilizar a própria força de trabalho do Movimento ao invés de contratar uma empresa que se encarregasse pela obra, tendo como metodologia empregada o trabalho voluntário. A partir de então, foi empreendida ampla discussão e mobilização junto à base, que cobriu o Movimento organizado em diversos estados brasileiros, sobre a importância da empreitada e as condições de trabalho que se desenvolveriam na obra da ENFF. Brigadas** de trabalho foram organizadas, compostas por 50 a 80 trabalhadores, dentre aqueles que se dispuseram a participar voluntariamente.** A brigada trabalhava na construção por um período de dois meses, sendo posteriormente substituída por uma de outro estado.

O processo de construção da ENFF compreendeu o período de 22 de março de 2000 a 23 de janeiro de 2005, tomou em torno de 12 mil horas trabalhadas por 1000 pessoas (927 homens e 63 mulheres), representando 112 assentamentos e 230 acampamentos, os quais foram organizados em 25 Brigadas de Trabalhadores e Trabalhadoras Voluntários, representando 20, dos 23 estados, nos quais o MST se faz presente. Durante a estada dos trabalhadores, eram garantidos alimentação, alojamento, assistência médica e odontológica, além de estudos no período da noite (Pizetta, 2007, p. 24).

Pizetta (2007) também relevou o aspecto emancipatório que o trabalho voluntário no processo de construção da Escola começou a engendrar nos trabalhadores que lá estiveram, em contraposição ao caráter alienante existente, de uma maneira geral, no trabalho no modo de produção capitalista. A solidariedade e a dedicação demonstrada pelos militantes, bem como o interesse na construção de um projeto coletivo representado pela ENFF para o bem comum de uma classe, possibilitou «enxergar», mesmo que de forma insipiente, a criação de outras relações sociais na contramão da lógica hegemônica, como nos descreve um voluntário.

Com o decorrer do tempo, mais precisamente no ano 2002, o Movimento decidiu por instituir a formação de uma brigada de caráter permanente como estratégia para agilizar a construção. Desse modo, a função principal da brigada permanente seria inserir e integrar os militantes das brigadas temporárias nos grupos de trabalho,*** facilitando o processo de capacitação, bem como a dinâmica e organicidade do trabalho desenvolvido na construção da Escola. Então, após a chegada dos novos voluntários a brigada permanente auxiliava a inserção nos grupos de acordo com a necessidade da obra, bem como em função das habilidades que eles demonstravam neste processo (Silva, 2005, p. 213). Além do trabalho na obra e das atividades noturnas de formação, os militantes eram divididos em núcleos para organizar as tarefas domésticas, entre outras coisas. Através do sistema de rodízio semanal, um núcleo ficava responsável, por exemplo, pela arrumação do refeitório e, na semana seguinte, pelos banheiros, dormitórios e assim sucessivamente.

Durante os cinco anos de trabalho para erguer a ENFF foram construídas três grandes estruturas: a primeira ocorreu em uma área de 1.044 m², onde, atualmente, funciona um amplo refeitório, uma cozinha industrial, uma pequena loja, na qual são vendidos livros, bandeiras,

* Técnica que consiste na mistura de solo, cimento e um pouco de água, em proporções adequadas.

** Segundo Lerrer (2010), o termo “brigada” passou a ser adotado pelo MST a partir de 1986, quando militantes passaram a ir a Cuba. Para o MST, brigada é “mais que um grupo”. É uma articulação de pessoas que tem um planejamento amplo, que vai desde atividades de estudo até atividades de limpeza, contribuições nos serviços e no trabalho produtivo. Remete a uma dinâmica interna participativa.

*** Silva (2005) relata que esses trabalhadores haviam ingressado no Movimento, em média, há dois ou três meses. Eram, portanto, recém-acampados. Essa escolha ocorreu por causa do receio dos que estavam há mais tempo nos acampamentos de perderem o processo de pré-assentamento, enquanto os já assentados apresentavam dificuldades em se ausentar da produção.

**** Os grupos de trabalho eram: bloco de terra comprimido, hidráulica, elétrica, alvenaria, carpintaria e ferragem.

camisas e outros artigos, banheiros e uma área de convivência —onde são realizadas algumas atividades culturais e lazer.

O segundo complexo está situado em uma área de 1.133 m² e conta com quatro alojamentos de dois andares cada, com capacidade para 200 pessoas, e uma sala de convivência. Como se pode apreciar na foto, a energia consumida é através da captação de energia solar.

Por fim, um terceiro edifício, com área construída de 2.100 m², conhecido como prédio pedagógico, comporta quatro salas de aula, sendo duas com capacidade para 60 pessoas e uma outra para 80, um auditório para 200 pessoas, um telecentro, uma biblioteca com capacidade para 40 mil livros, inaugurada no dia 4 de agosto de 2006, com a presença do homenageado, professor Antônio Cândido.

Além das três grandes estruturas, a ENFF conta ainda com um espaço para a ciranda infantil batizada de «Saci Pererê», que funciona em uma das antigas casas da fazenda, onde ficam os filhos dos residentes que trabalham na Escola e os filhos dos militantes que estão em curso. Há também uma grande lavanderia, uma pequena oficina, onde são construídos instrumentos musicais, como violino e violão, para as aulas de música, uma horta e uma área para criação de animais.

Segundo Geraldo Gasparin, a área construída corresponde à metade do projeto inicial, pois ainda estão previstos mais quatro alojamentos, a fim de dobrar a capacidade de acomodação dos militantes que participam dos cursos e atividades da Escola, e dos professores que, atualmente, dormem com os alunos.* Almeja-se construir um outro prédio, com salas administrativas, salas para os professores e a coordenação dos cursos, pois hoje os espaços reservados a eles são improvisados. Há um projeto de construção de um auditório, feito por Oscar Niemeyer com capacidade para mil pessoas, e de ampliação da área para a parte produtiva, visando ao auto-sustento da Escola (pomar, horta, criação de pequenos animais).

A construção da proposta político-pedagógica da ENFF

Após o término da primeira fase das obras da estrutura física, a Escola Nacional Florestan Fernandes foi inaugurada em 25 de janeiro de 2005, passando a representar um marco na história dos movimentos sociais no Brasil. No mesmo ano, diversas atividades foram desenvolvidas, estreitando os laços com universidades públicas e movimentos sociais que compõem a Via Campesina e movimentos urbanos.

Na semana anterior à inauguração, foi realizado um seminário** com a presença de aproximadamente 800 pessoas, de mais de 30 países, entre representantes com experiência na área de formação em outras organizações sociais e demais convidados. Este evento foi de grande relevância para clarear o papel que a Escola poderia desempenhar a partir de então: ao mesmo tempo, uma universidade popular e uma escola de formação de quadros para o conjunto da classe trabalhadora.

Assim, à pergunta presente no folder de inauguração da Escola— «O que queremos com a Escola Nacional?»—, emanam os objetivos gerais da ENFF, que consistem em: (a) possibilitar uma prática intelectual e política capaz de produzir; conhecimentos científicos necessários à transformação da realidade; (b) estimular a organização social, política e econômica dos trabalhadores; (c) formar os construtores de uma nova sociedade; (d) proporcionar o intercâmbio de conhecimentos e (e) capacitar tecnicamente os militantes da reforma agrária.

Bogo (2003) identifica que a função principal de uma escola que visa à formação política deve estar centrada no aperfeiçoamento do processo de aumento da consciência dos militantes, com a intencionalidade de criar quadros com elevado nível de conhecimento para o avanço da luta. O autor ressalta, ainda, que uma escola com este objetivo não pode limitar a sua

* Segundo o coordenador pedagógico, pretende-se criar um alojamento exclusivo para os professores com salas de estudos para planejarem as aulas, o que é dificultado em um dormitório coletivo.

** Deste seminário nasceu o Primeiro Caderno de Estudos da ENFF: a Política de Formação de Quadros.

ação apenas a sua sede física, mas estar disseminada nos diversos espaços de acordo com a especificidade de cada proposta.

Em consonância com essa perspectiva, a Escola Nacional Florestan Fernandes não se resume à sua estrutura física em Guararema, mas tem uma presença em todo o país, pois propõe, estrutura, acompanha e coordena todos os cursos de formação superior, sejam eles em convênio com as universidades ou não, desde a pós-graduação, graduação ou cursos livres, que ocorrem em diversos estados brasileiros. Assim, os cursos de formação, atualmente centralizados na Escola Nacional Florestan Fernandes, podem se dividir em cursos formais (graduação, pós-graduação e extensão) em convênio com diversas universidades brasileiras e que são contemplados, em sua maioria, com financiamentos oriundos do PRONERA; os cursos livres que ocorrem na própria sede da Escola e as atividades pontuais de formação, como seminários, conferências, entre outras.

Mesmo diante de toda a complexidade da luta de classes, hoje, e o visível descenso de diversos movimentos populares, a formação engendrada pelo MST apresenta um caráter massivo, como se pode visualizar pelos números de militantes e dirigentes que passaram pelas atividades apenas na sede da Escola Nacional Florestan Fernandes. Segundo informações da Coordenação-Geral da ENFF de maio de 2005 até o final de 2006, portanto em um ano e meio, 3.212 pessoas passaram pela Escola em processo de formação, cursos, seminários e eventos. Essas atividades envolveram 136 professores, todos voluntários, das mais diferentes universidades do Brasil e de outros países, especialmente da América Latina.

A estrutura organizativa da Escola Nacional Florestan Fernandes

A Escola Nacional Florestan Fernandes é estruturada a partir de uma direção política, denominada Direção Política de Formação, constituída por representantes de vários setores organizativos do MST em nível nacional. Esta instância reúne-se a cada 45 dias e tem como responsabilidade pensar a política geral da Escola, as propostas pedagógicas, a metodologia, o programa mínimo da Escola, bem como propor alguns cursos de formação.

Internamente, a ENFF é composta por três departamentos para organizar as várias atividades que desenvolve: Departamento de Cursos Formais, Departamento Pedagógico e Departamento de Relações com a Sociedade. O primeiro tem como função propor e coordenar todos os cursos formais, que devem obedecer às exigências legais estabelecidas pelo MEC, como carga horária, currículo obrigatório, etc., além de dialogar com as instituições de ensino. O Departamento Pedagógico tem como principal responsabilidade a coordenação das atividades realizadas na própria sede da Escola, enquanto o terceiro, o Departamento de Relações com a Sociedade, como o próprio nome sugere, desempenha o papel de relações públicas junto à sociedade, articulando-se com professores e intelectuais, propondo atividades, como palestras, debates, eventos culturais, entre outras. A ENFF tem caminhado em direção à criação de um quarto departamento, o Departamento de Pesquisa, visto que necessita avançar mais em relação a esta atividade, todavia, sua implementação ainda se encontra em processo de discussão interna.

Além da divisão por departamentos há uma Coordenação Geral incumbida de tratar de questões políticas e administrativas, como a manutenção da estrutura física, a busca de recursos para subsidiar as atividades na Escola etc.

No mesmo sentido, as turmas que participam dos cursos oferecidos também são estruturadas por núcleos, tendo entre suas atividades principais, além dos estudos e debates em grupo, tarefas, com duração em torno de uma hora por dia, relacionadas à manutenção do espaço físico, como a limpeza das salas, o refeitório e os dormitórios. Alguns militantes em curso também integram equipes internas (saúde/esporte/lazer, equipe de infraestrutura dos cursos, equipe de disciplina e equipe de comunicação).

O processo de indicação dos militantes para a participação nos cursos, seja para os de graduação, extensão ou cursos livres, é definido, em última instância, pelas direções estaduais

que conhecem melhor o perfil político dos militantes da sua base, obedecendo a certos critérios previamente estipulados pela ENFF. No início de cada ano, a Escola Nacional envia a programação dos cursos a serem realizados e alguns critérios para cada estado, que ficam incumbidos de promover uma ampla discussão, a fim de designar o companheiro que fará as atividades de formação. Obviamente, nos cursos de graduação, por exemplo, é preciso que o militante indicado tenha o nível médio completo, assim como para outros cursos é preciso ter passado por atividades de formação anteriores. Porém, com raras exceções, o militante indicado, além de demonstrar dedicação para o estudo, deve ter alguma responsabilidade política na organização, seja nos núcleos, nas brigadas, nos setores, na direção estadual ou nacional, sobretudo para os cursos livres que acontecem na sede da própria Escola.

Além desses critérios, na distribuição das vagas são levadas em consideração: a abrangência do curso (nacional ou estadual), a proximidade com o local onde será realizado e o tamanho da base social de cada estado. Estados com grande base social geralmente possuem maior número de vagas, da mesma forma que é favorecido o estado ou região onde serão realizadas as aulas de formação, visando reduzir os custos de deslocamento dos militantes.

Todos os militantes que passam pelo processo de formação no MST nos cursos formais e livres, desde os técnicos aos de nível superior, contam com um responsável político para o seu acompanhamento sistemático, mesmo após o término das atividades de aula. Este acompanhamento tem como finalidade ajudar no aprofundamento do processo formativo, pois, como já dissemos, uma das características é que a formação seja permanente, cabendo ao responsável atentar-se para o aproveitamento e desempenho nos estudos, na participação bem como promovendo leituras e debates.

A partir da estrutura político-organizativa dos cursos descrita acima, fica clara a intencionalidade de produzir uma efetiva participação de todos os militantes que estão em atividades de formação, trazendo dinamicidade à Escola. Pode-se constatar que os princípios organizativos não são apenas regras que burocratizam e engessam o funcionamento da Escola, como também nas demais instâncias do MST, pois estão vinculadas organicamente ao cotidiano da práxis do Movimento.

Os cursos de formação também primam pela auto-organização dos alunos, envolvendo-os ativamente e responsabilizando-os pelo funcionamento do curso. Do mesmo modo, buscam proporcionar que os militantes vivenciem experiências de gestão democrática, integrando-se na coordenação dos cursos, dos núcleos, nas equipes e nas demais atividades propostas, o que está em consonância direta com o princípio organizativo da direção coletiva.

Para qualquer espaço que se diga efetivamente democrático e vise ao bom funcionamento do coletivo é preciso estabelecer critérios claros que devem ser respeitados, mas, sobretudo, que estimule a participação de todos. Para isso, vemos a importância novamente dos princípios organizativos do MST na prática dos cursos, tanto no que diz respeito à divisão de tarefas quanto à disciplina. Mesmo com toda essa organização democraticamente estruturada, conflitos e contradições permanecem, até mesmo porque democracia não representa um estado harmônico, como a própria luta do MST demonstra.

Cabe ressaltar que esta metodologia de trabalho não se resume aos cursos internos da ENFF, mas a todo o conjunto de atividades de formação em qualquer lugar que seja realizado, incluindo-se aqueles desenvolvidos nas universidades.

Os cursos formais em convênio com as universidades

Segundo a Coordenação-Geral da ENFF, os convênios com as universidades para os cursos formais (pós-graduação, graduação ou de extensão), ultrapassavam, em 2007, o expressivo número de mais de 50 parcerias com instituições de ensino em diversas regiões do país, além dos convênios com a Universidade de Caracas e com a Escola Latino-americana de Ciências Médicas

de Cuba. Este número é maior se levarmos em consideração outros cursos que já haviam sido encerrados em diversas instituições, além daqueles que ainda estavam em negociação.

O Departamento dos Cursos Formais, anteriormente citado, tem como uma das suas principais tarefas propor a abertura de cursos e coordenar as ações para que ela se efetive. Todavia, esta tarefa também pode ser desempenhada pelos setores que identificam as necessidades locais e sugerem a criação de um curso visando supri-las, participando assim do acompanhamento mais diretamente. Por exemplo, o setor de produção de um determinado estado, ao identificar a demanda de formação de quadros na área de Agronomia, pode propor e dialogar com os parceiros nas universidades para a criação de um curso nesta área, mas estará sempre acompanhado pelo Departamento que centraliza todas as iniciativas.

Os trâmites necessários para a formalização de um curso, em especial de graduação e pós-graduação, é um processo que pode levar anos e até mesmo não chegar a se concretizar, por causa da burocracia interna das universidades e também de resistências político-ideológicas. Exemplo disso é a longa negociação que acontece entre a ENFF e a Universidade de São Paulo para a criação do curso de Pedagogia da Terra, como aponta a professora Heloisa Fernandes.

Há universidades públicas, como a Universidade de São Paulo, que não os querem como coletividade, exigindo que desistam, enquanto alunos, do seu pertencimento e aceitem diluir-se nas turmas acadêmicas. Curiosamente, a Faculdade de Educação aprovou o convênio e já tem os professores, que se ofereceram, voluntariamente, para a realização do projeto, mas a Reitoria se recusa a assiná-lo! (Fernandes, 2007, p. 16)

Neste sentido, podemos visualizar que a ENFF encontra, por um lado, facilidade para ampliar diálogo em algumas instituições de ensino e, por outro, muitas resistências para a efetivação de parcerias. Há contradições, avanços e recuos, como se pode verificar no exemplo apresentado a seguir.

Os cursos livres da ENFF

Como já mencionamos, o Departamento Pedagógico da Escola é o responsável pelos cursos superiores que acontecem na própria sede da Escola, em Guararema. Em sua maioria, são cursos livres (ou informais), que visam ao aprofundamento da formação política. Seus alunos são militantes que possuem alguma tarefa na estrutura organizativa do MST e que já tiveram outras experiências no campo da formação. De um modo geral, esses cursos visam: (a) elevar o nível teórico filosófico do conjunto dos dirigentes estaduais e nacionais, dos coordenadores dos setores do MST, através do domínio da teoria e do método marxista, com todo o seu legado; (b) vincular a formação aos desafios e às deficiências orgânicas do conjunto do MST para impulsionar o salto de qualidade da organização e (c) formar quadros políticos para o conjunto da organização, com capacidade de interpretar e intervir na realidade complexa e difícil que se vive, no sentido de preparar a organização para os embates mais acirrados que enfrentam na luta de classes. (MST, 2007).

Na sede em Guararema, desde o ano de 2005, já foram realizados diversos cursos livres, tanto com abrangência nacional quanto estadual, destacando-se entre eles o de História Política no Brasil, História da Luta de Classes, Economia Política da Agricultura, Curso de Sociologia Rural, Produção da Teoria, O Pensamento Político Brasileiro.

Também são desenvolvidos cursos mais específicos para os setores de Gênero, Cultura, Produção, Saúde, Comunicação e de Direitos Humanos, bem como são realizados cursos para a formação político-organizativa dos coordenadores de brigadas que visam ao aprofundamento dos métodos de trabalho de base, da comunicação, dentre outros aspectos.

Outra ação para onde o MST tem dirigido sua atenção, atualmente, é a do estreitamento laços com os movimentos sociais urbanos, visando ao fortalecimento das suas organizações, especialmente a partir da formação política da juventude dos grandes centros. A leitura sobre a conjuntura atual tem indicado ao Movimento que mesmo existindo várias experiências de

resistência por parte dos jovens brasileiros nas cidades, há uma grande lacuna na área de formação política. É intenção do MST expandir e reforçar alianças de classe visando à construção de um projeto popular para o Brasil, buscando unificar as diferentes estratégias e concepções de luta, tendo como horizonte o socialismo. Entendem que, em tempos de contra-revolução, como o que se vive atualmente, a luta pela reforma agrária precisa agregar outros setores populares para alterar a correlação de forças, pois o complexo agroindustrial-financeiro no Brasil tem avançado a passos largos, como fica latente nas discussões sobre o biocombustível.

Neste sentido, a ENFF propõe cursos para a juventude brasileira que atua nos grandes centros urbanos nas mais variadas frentes, como cursos para jovens das organizações comunitárias, do hip hop e grafiteiros, por exemplo. Tais iniciativas já ocorreram no Estado do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, mas a intenção da Escola é disseminá-los pelas capitais do Brasil. A proposta básica consiste em promover a compreensão sobre a realidade brasileira, com base em autores brasileiros, abrangendo aspectos políticos, sociológicos, econômicos e sociais.

Uma outra prioridade na área de formação para o MST é desenvolver cursos e articular as experiências de representantes que atuam na área da formação em diversos movimentos sociais de toda a América Latina, com o que visam estreitar e ampliar alianças de solidariedade e internacionalismo da classe trabalhadora, fortalecendo a sua articulação, principalmente pela Via Campesina. (MST, 2007).

Os desafios da ENFF

Apesar de muitos avanços apresentados pelas iniciativas da Escola Nacional Florestan Fernandes, inúmeras dificuldades e desafios já despontam nesse processo inicial.

Uma dessas dificuldades que comparece nos cursos de formação, sejam eles formais ou livres, refere-se aos elevados custos necessários para o funcionamento dos cursos, principalmente os de abrangência nacional. As despesas relativas ao transporte para o deslocamento dos militantes e professores, à alimentação, entre outras, exigem uma avaliação prévia e precisa sobre o custo-benefício para a operacionalização das atividades da Escola.

Entre as estratégias utilizadas para enfrentar tal problema está a de regionalizar alguns cursos oferecidos. Outra frente de ação é a Campanha em Solidariedade à Escola Nacional Florestan Fernandes, lançada no ano de 2006, objetivando contar com a solidariedade de diversos colaboradores nacionais e internacionais para continuar com mais vigor o trabalho da Escola. Cabe salientar que os recursos que mantém a Escola Nacional provêm da contribuição de diversos simpatizantes, de ONGs, de entidades e dos convênios com as universidades. Digno de registro é que os residentes permanentes da ENFF, como os educadores que participam dos cursos de formação, não recebem por seu trabalho de apoio e pela militância à causa do Movimento.

Mas, para além da questão financeira, ocorrem outros desafios. O primeiro está relacionado à dificuldade dos militantes e dirigentes em afastar-se de suas responsabilidades nos estados, o que ocasiona alto índice de ausência em sala de aula e evasão. Talvez, até mais difícil que a sobrecarga de trabalho, que por vezes inviabiliza a presença dos militantes e dirigentes em sala de aula, seja a disponibilidade de tempo necessária a uma rotina de estudos e reflexão para a consolidação da formação, quando os alunos se encontram em meio às tarefas pelas quais são responsáveis.

Soma-se a esta questão, as dificuldades de aprendizagem da parte de alguns, considerando a alta densidade teórica dos cursos. Além disso, as turmas são bastante heterogêneas, principalmente no que se refere ao nível de escolarização dos participantes, não sendo incomum a existência de alunos com curso superior completo no mesmo curso onde frequentam outros que sequer concluíram o ensino fundamental.

No entanto, todos os professores entrevistados comentaram que, se por um lado constataram dificuldades de alguns alunos na parte escrita, por outro, o acúmulo de experiência na organização e na luta política proporciona-lhes uma grande riqueza nos debates, agilidade na

compreensão dos conceitos trabalhados e aguda pertinência ao estabelecerem relações entre os temas aprendidos e os processos de luta que enfrentam.

[...] Eles dominam menos as regras cognitivas, epistemológicas e acadêmicas, no que a academia tem de melhor e no que tem de pior, mas são sedentos, são muito rápidos. Essa rapidez deles é uma coisa que impressiona e, às vezes, atrapalha. A gente está dando uma aula sobre o Brasil de 1930, [e] eles já estão fazendo a associação com as formas contemporâneas e fazem muito rapidamente e muito bem feito. Logicamente, isso também causa um problema, [pois dão] um salto, [mas] é muito interessante porque muitos fazem a intervenção com uma agilidade mental extraordinária, com uma qualidade de intervenção extraordinária. (Virginia Fontes, 2007)*

Contudo, mesmo considerando a agilidade de que são portadores pela «bagagem» trazida da práxis política de militante, ocorrem disparidades entre o tempo necessário para o amadurecimento que requer um conhecimento recém aprendido — e não só para o militante sem-terra, mas para qualquer um — e as respostas imediatas que o mundo político exige cotidianamente desses mesmos alunos, advindas da necessidade em intervir na realidade rápida e constantemente. Como comentou Roberta Lobo (2007):

Quando esses estudantes voltam para o seu estado, é o mundo da política que exige deles respostas [rápidas, já que] atuam como dirigentes. O conhecimento precisa de um tempo [para absorção] que não é o mesmo tempo da política. [... Esse é o] maior desafio [da formação]: como combinar o tempo [mais lento] da reflexão, da produção teórica [e o tempo] do dirigente. Eles não podem voltar para o seu estado e [tirar] uma semana para maturar o que aprenderam e tentar elaborar um texto [...]. [Na realidade], isso é um desafio [para os cursos da ENFF] e para a própria esquerda que se propõe a produzir conhecimento. (Roberta Lobo, 2007)

No debate com as instituições de ensino superior, outros tantos desafios estão postos, a começar pela luta para «romper as cercas do latifúndio do saber», a grande resistência imposta para o diálogo que as instituições de ensino superior têm demonstrado. Para tanto, é preciso que o Movimento conheça bem os meandros a serem percorridos, agenciando diversos atores internos para que possam aglutinar as forças favoráveis à sua entrada:

É preciso que a gente consiga conectar lutas, que o Movimento conheça a universidade de dentro, [para] que ela se abra para essa discussão. [É preciso] que esse contato abranja [...], desde os alunos, até a alta hierarquia da formação universitária, passando pelas entidades representativas. [É preciso que] toquem vertical e universalmente a universidade. E isso não é fácil... É uma área de tensão, porque muitas vezes nem a universidade está preparada para discutir com o MST, nem o MST está preparado, nem conhece o funcionamento universitário. (Virginia Fontes, 2007)

Por mais que o MST possa contribuir de forma incisiva no interior das universidades, não cabe apenas a ele o papel de romper com estas cercas, sendo necessário «conectar as lutas». A «ocupação das universidades» pela coletividade dos sem-terra pode intensificar uma ação junto com o corpo docente e discente e demais instâncias internas para a construção de um novo espaço de socialização e produção do conhecimento, até então cerceada para os mais pobres. Dessa forma, um dos possíveis caminhos é a articulação por um projeto político alternativo de universidade, e um passo importante nesta direção pode ser dado pela articulação dos próprios docentes de diversas partes do país que já participam das atividades junto ao Movimento, ampliando o debate sobre uma proposta popular para a universidade brasileira.

Desde já, pode-se apontar a ENFF como uma iniciativa de dimensões inéditas na história da esquerda brasileira, pelo êxito na empreitada em buscar a autonomia política do Movimento e pela inovação alçada ao investir maciçamente na formação de quadros para a continuidade da luta como nunca antes feito.

* Virgínia Fontes foi entrevistada por Marcelo Princeswal, em 2007. Foi uma das coordenadoras e professora do curso «Realidade Brasileira», desenvolvido em convênio entre a ENFF e a Universidade Federal Fluminense (UFF).

Um dos principais argumentos sobre o diferencial trazido pelo MST na sua proposta de formação humana, em comparação às atividades de outros movimentos e de partidos políticos que fizeram investidas nessa área, diz respeito à «abertura ao novo», pelo grande interesse em ter contato com as diversas formas de conhecimento. Assim, a proposta de formação do Movimento é justo o oposto de falsas denúncias feitas por parte da grande imprensa brasileira. Decididamente, a ENFF não é uma escola de doutrinação, como noticiado pela revista *Veja* que, tendenciosamente, considera que o Movimento «criou sua própria versão das madraçais — os internatos religiosos muçulmanos em que crianças aprendem a recitar o Corão e dar a vida em nome do Islã». Como comenta Paulo Arantes:

Lá não é escola de doutrinação, pelo contrário, [...] Marx/Engels é o que menos tem. Eles estudam a realidade brasileira, a realidade latino-americana, literatura brasileira, pensamento político brasileiro e, dependendo do curso, economia solidária, agronomia, agronegócio, biotecnologia, psicanálise; é o Movimento mais arejado da história do Brasil. (Paulo Arantes, 2007)

Por fim, resta o desafio de consolidar o projeto político-pedagógico. Deve-se recordar que o primeiro curso de nível superior de Pedagogia da Terra, em parceria com uma universidade ocorreu há apenas dez anos, e a ENFF ficou com a enorme tarefa de centralizar e dar organicidade às iniciativas de formação de quadros em mais de 50 parcerias e diversos cursos e atividades, em somente cinco anos de existência. Desse modo, pode-se concluir que ainda é prematuro ter uma proposta política-pedagógica consolidada e definir mais claramente os rumos que a Escola deverá assumir daqui por diante. Além disso, uma escola de formação de quadros deve ter suas atividades determinadas a partir do ascenso ou descenso dos movimentos de massas.

Em 2007, quando do fechamento desta pesquisa, havia a intenção de se criar um currículo mínimo ao qual seriam submetidos todos aqueles que passassem por qualquer um dos cursos propostos pela ENFF, a fim de oferecer uma mesma base formativa para os militantes, reforçando a identidade coletiva do MST. Havia, também, o interesse de futuramente, contar com um corpo docente permanente que poderia acompanhar mais sistematicamente os alunos.

No muito que já realizou, a ENFF tem proporcionado a convergência de diversos militantes, intelectuais de várias frentes de atuação, do campo e da cidade, visando romper com as amarras do capital, e também ocupando o «latifúndio do saber». Segundo o entendimento de Geraldo Gasparin (2007):

A ENFF tem sido um espaço de referência de debate, da produção intelectual, de muitos intelectuais da esquerda, não só do Brasil, mas da América Latina. Bem pretensioso isso, mas para cá têm ocorrido vários intelectuais renomados do mundo; temos feito inúmeros debates com professores, com intelectuais. A ENFF é um espaço também que sinaliza para os movimentos sociais. Nós só vamos avançar na luta de classes se avançarmos com consciência de classe, de forma organizada; e, para isso, o estudo é fundamental. Lembrando uma ideia de Lênin de que «não há movimento revolucionário se não houver teoria revolucionária»; e a teoria não vem da própria luta, vem de você buscar os elementos que a humanidade produziu, que a classe trabalhadora produziu, que as experiências históricas foram ensinando. A Escola para mim, nesse contexto histórico, é um espaço de elaboração, de sistematização das experiências, um espaço de resistência do pensamento da esquerda, um espaço onde, de fato, a gente pode, permanentemente, construir experiências na área da formação, dialogando, vivenciando; é um espaço para muitas estratégias. Ela é o começo, está surgindo [...]. Mas, já tem sido uma referência, de articulação, para o conjunto da Via Campesina, para os vários movimentos sociais urbanos, sobretudo da região de São Paulo. Ela tem possibilitado isso, pensar processos de formação para nossa militância e para os movimentos. (Geraldo Gasparin, 2007)

Considerações finais

Buscou-se analisar durante o presente trabalho a concepção de formação humana engendrada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que durante os 26 anos de existência trouxe ao cenário político brasileiro a urgência da reforma agrária. Se hoje milhares de pessoas possuem terra para viver e trabalhar, não podemos creditar as conquistas à boa vontade de governantes, mas sim à luta travada no campo, sobretudo pelo MST.

Mais especificamente, no campo da formação humana, foram situados os diversos avanços trazidos pela experiência ainda em construção do Movimento, destacando a insistência em reivindicar, para a classe trabalhadora, o direito de entrar não somente na terra, mas no campo do conhecimento. Como vimos, se a princípio o foco direcionava-se para a luta pela escola de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, foi a partir do amadurecimento das reflexões, fruto do seu processo de organização, que o MST ampliou sua proposta desde a educação infantil à universidade. Desse modo, a educação é encarada, sobretudo, como estratégia política para a formação humana, que potencializa a luta pela reforma agrária, estendendo-se para a construção do socialismo.

A formação humana posta em marcha pelo MST tem se caracterizado pelo questionamento da concepção de homem e de sociedade hegemônicas, ao mesmo tempo em que revitaliza alguns princípios educativos e formativos na direção da emancipação do sujeito. Para além da terra, para além do conhecimento, o Movimento busca através da práxis político-organizativa recriar uma outra ética e uma outra moral, baseada nos valores do companheirismo, da solidariedade, da pertença a uma coletividade que rompe com o individualismo tão presentes nos dias atuais. Um caminho, contudo, que também guarda suas contradições, seus desafios e incertezas diante de um cenário que cada vez mais (re)produz a miséria, o desemprego e a fragmentação nas lutas sociais.

A Escola Nacional Florestan Fernandes busca, por meio da prática política organizativa, pensar valores diferentes daqueles propagados pelo capitalismo. Digno de destaque é a importância dada ao trabalho cooperativo, que além de apontar para outras formas de relações econômicas, enseja diferentes maneiras de se relacionar com o outro, com o mundo, exercitando valores distintos dos apreçados pelo capitalismo.

Por isso, o trabalho político de formação requer, obrigatoriamente, uma pedagogia libertária que seja ao mesmo tempo uma autopedagogia capaz de unir teoria e prática e de levar adiante a reforma intelectual e moral em diálogo com a classe que vive do próprio trabalho.

Considera-se que a grande força atual do MST, e que também é motivo de atenção por parte das elites conservadoras e neoconservadoras, consiste precisamente nisto: o Movimento ter percebido que é fundamental romper o modo de produção capitalista, além de propor alternativas nas várias esferas — políticas, econômicas, sociais, culturais e humanas. Podemos assim afirmar que o MST, em sua atuação encarnada na proposta da Escola Nacional Florestan Fernandes, nega as concepções fatalistas do fim da história e busca engendrar uma nova cultura.

Bibliografías

- Arbex Junior, J. (2005). Uma escola contra a escravidão, *Caros Amigos*, São Paulo, ano III, n.º 98, pp. 15-15, maio 2005.
- Arroyo, M. G. (2003). «Pedagogias em movimento — o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?» *Revista Eletrônica Currículo Sem Fronteiras*, v. 3, n.º1, pp. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 14 abr.2005.
- Bogo, A. (2003). «A educação escolar e a formação política», en: MST, *Desafios da formação*, 2003, pp. 17-38.
- Caldart, R. S. (2003). «Movimento Sem Terra: lições da Pedagogia», *Revista Eletrônica Currículo Sem Fronteiras*, v.3, n. 1, pp. 50-59, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>> Acesso em: 14 abr. 2005.
- _____ (2004). *A Pedagogia do Movimento Sem Terra*, 3.ed. São Paulo, Expressão Popular.
- _____ (2005). «A escola do campo em movimento», en Arroyo, M.G.; Caldart, R. S.; Molina, M. C. (orgs). *Por uma educação básica do campo*, Petrópolis, Vozes, pp. 87-132.
- Caldart, R.S.; Cerioli, P.R.; Fernandes, B. M. (2005). Primeira Conferência Nacional «Por uma Educação Básica do Campo», en Arroyo, M.G.; Caldart, R.S.; Molina, M.C. (orgs). *Por uma educação básica do campo*. Petrópolis: Vozes, 2005, pp. 21-52.
- Fernandes, B. M. (2005). «Diretrizes de uma caminhada», en Arroyo, M. G.; Caldart, R. S.; Molina, M. C. (orgs.). *Por uma educação básica do campo*, Petrópolis, Vozes, pp. 133-145.
- Fernandes, Heloisa (2007). *Em busca da universidade pública e popular: a Escola Nacional Florestan Fernandes*. Mimeo.
- Leher, Roberto (2005). *Escola Nacional Florestan Fernandes: um grande acontecimento para a educação e para as lutas sociais no Brasil*. Mimeo.
- Lerrer, D. F. (2010). «Preparar gente: a educação superior dentro do MST. 2010». Projeto de Pesquisa (Pós-Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Medeiros, E.C. (2002). «Formação política no MST: o coletivo como espaço e sujeito educativo», en: Vendramini, C.R. (org.). *Educação em movimento na luta pela terra*, Florianópolis, UFSC; CED; NUP, pp. 227-247.
- MST (2005a). «Princípios da educação no MST», *Cadernos de Educação* 8. In: MST. *Dossiê MST Escola*, São Paulo, Editora Expressão Popular, pp. 159-179.
- _____ (2005b). «Escola, trabalho e cooperação». *Boletim de Educação* 4. In: MST. *Dossiê MST Escola*, São Paulo, Editora Expressão Popular, pp. 89-103.
- _____ (2005c). «Como fazemos a escola de educação fundamental», *Caderno de Educação* 9. In: MST. *Dossiê MST Escola*, São Paulo, Editora Expressão Popular, pp. 199-231.
- _____ (2007). *Programa de cursos a serem abertos pela Escola Nacional Florestan Fernandes*. Mimeo.
- Pistrak, M. (1981). *Fundamentos da escola do trabalho*, São Paulo, Brasiliense.
- Pizzeta, A.M.J. (2007). «Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes: um processo de formação efetivo e emancipatório», *Revista Eletrônica Libertas*, fev. 2007. Disponível em: <http://www.revistalibertas.ufjf.br/educacao_especial> . Acesso em: 08 mar. 2007.
- Princeswal, M. (2007). *MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes para a classe trabalhadora: uma síntese histórica*. 2007. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Sigaud, L. M.; L'estoile, B. (2001). *Occupations de terres et transformations sociales*, Cahiers du Bresil Contemporain, Paris, n. 43-44.
- Silva, M. R. L. (2005). *A dialética do trabalho no MST: a construção da Escola Nacional Florestan Fernandes*, 323p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Vendramini, C.R. (2004). «A escola diante do multifacetado espaço rural», *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n.1, pp. 145-166, jan./jun. 2004.
- _____ (2007). «Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo», *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, pp. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1 out. 2009.

Contribución de la investigación universitaria al desarrollo integral: experiencias y desafíos en la Universidad de la República

Santiago Alzugaray, Melissa Ardanche, Carlos Bianchi, Mariela Bianco, Claudia Cohanoff, María Goñi, Franco Laviano, Leticia Mederos, Estefanía Oliva, Gregory Randall, Sofía Robaina, Analía Sclavo, Judit Sutz, Cecilia Tomassini, Alejandro Vignolo
Comisión Sectorial de Investigación Científica, csic.*

Introducción: justificación de un enfoque de políticas de investigación universitaria

El concepto «desarrollo integral» refiere a una perspectiva afín a la forma en que Amartya Sen (2000) considera el desarrollo, como la expansión de las libertades de la gente para vivir de formas que considera valiosas. Son muchas las razones por las cuales avanzar hacia el objetivo de un desarrollo integral exige contar con capacidades para la producción de nuevo conocimiento y para su puesta al servicio de la producción de bienes y servicios nuevos o sustantivamente mejorados. Algunas de estas razones se relacionan con el desarrollo económico, es decir, con las capacidades requeridas para alcanzar una producción con mayor valor agregado, con mejor adaptación a exigentes normativas internacionales, con un mejor aprovechamiento de recursos naturales, con mayor sustentabilidad ambiental. Otras razones se asocian directamente con la mejora de la calidad de vida de la población en situación de vulnerabilidad social, en ámbitos tan diversos como la salud, el hábitat, la nutrición, la educación y la cultura. Un aspecto sustancial para considerar que una sociedad se desarrolla es su capacidad para pensarse y proyectarse a futuro y ello requiere de capacidades propias en los más diversas áreas del conocimiento.

Actualmente existe un amplio consenso en torno a afirmaciones hechas hace ya cuarenta años, que por cierto en su momento no fueron para nada consensuales: «El Plan Mundial de Acción para la Aplicación de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo parte de la premisa de que los países en desarrollo deben tener sus propias capacidades científicas y tecnológicas» (Singer *et al.*, 1970: 1). Esta afirmación se divide en dos partes: a) los países deben tener sus propias capacidades científicas y tecnológicas y b) dichas capacidades deben aplicarse para el desarrollo. Sin capacidades científicas y tecnológicas en los propios países no se puede avanzar hacia un desarrollo que tenga a la ciencia y tecnología como una de sus palancas; sin esfuerzos específicos para que dichas capacidades puedan utilizarse efectivamente para el desarrollo ello probablemente no ocurra, siendo esto último tanto más esperable cuanto menor sea el nivel relativo de desarrollo.

* La Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic) es un organismo de propuesta y ejecución de políticas de investigación integrado por los tres órdenes universitarios (docentes, estudiantes y egresados) y delegados de las grandes áreas de conocimiento en que se ha organizado la Universidad: agraria, científico-tecnológica, salud y social y artística. Está presidida por el Pro-Rector de Investigación de la Universidad. Cuenta con un presupuesto propio acordado por la dirección colectiva universitaria y somete tanto sus propuestas de política como los resultados de los procesos de evaluación académica asociados a la ejecución de las mismas a la aprobación del Consejo Directivo Central de la Universidad. Junto a la csic se encuentra su Unidad Académica, formada por docentes universitarios que a la vez que configuran un grupo de investigación en la temática Ciencia, Tecnología y Sociedad llevan a cabo el conjunto de la gestión académica de los programas centrales de apoyo a la investigación universitaria.

Esto implica una combinación particularmente compleja, pues la investigación académica, más allá de lo específicamente locales que puedan ser algunos de los problemas que aborda, busca hacer avanzar el conocimiento a nivel general; esto a su vez es no pocas veces imprescindible para abordar, con el rigor necesario, los problemas tan difíciles que la realidad nos pone por delante. Para esto, la investigación académica debe ser capaz de establecer diálogos con productores de conocimiento ubicados en cualquier parte y validar sus resultados a través de mecanismos normados internacionalmente. Dichos mecanismos derivan de y a su vez conforman la atmósfera de trabajo en una parte del mundo, que es la que muestra los mejores indicadores en materia de inversión en investigación, número de investigadores por millón de habitantes o por integrantes de la población económicamente activa, gasto por investigador, etcétera. En América Latina, donde esos indicadores son en general muy débiles —aunque debe reconocerse avances importantes en varios países—, tanto la producción de conocimiento académico como su validación internacional se hace considerablemente más dificultosa. Ello torna particularmente compleja la combinación de excelencia académica con compromiso social, tanto por el esfuerzo absorbente que implica hacer investigación de muy buen nivel —problema de tiempos de trabajo— como por el fuerte sesgo temático que en muchos casos está asociado a la participación en la academia internacional —problemas de agenda de trabajo—.

La tendencia discernible es a que este problema se agudice. En efecto, la necesidad para el desarrollo económico de más investigación e innovación, de mayor calidad y en nuevos temas está siendo re-planteada fuertemente en varios países, desarrollados y emergentes, grandes y pequeños. En su discurso sobre el Estado de la Nación de 2011, el presidente de los Estados Unidos le dedica particular atención al fomento de la investigación y la innovación. Quizá lo que más expresa tanto la urgencia como la preocupación por el tema es la frase «este es el momento Sputnik de nuestra generación», aludiendo al concertado e intenso esfuerzo científico-tecnológico hecho por Estados Unidos en la década de los sesenta en la carrera espacial (Obama, 2011). China está invirtiendo sostenidamente en investigación e innovación y los resultados de dicho esfuerzo son visibles en varios planos, desde el desarrollo de las computadoras más veloces del mundo a lugares de alto destaque en biología molecular y sus aplicaciones a la medicina. El esfuerzo chino en investigación universitaria es especialmente notorio y el ritmo de la formación doctoral muy alto: en 2010 China fue el país con mayor graduación de doctores, habiendo decuplicado la cifra en 10 años (Liu y Geng, 2011). Finlandia es conocida por haber fortalecido e incrementado sus universidades en los momentos de mayor crisis reciente, a comienzos de la década de los noventa. Su apuesta a la innovación institucional se evidencia, por ejemplo, en la creación de la Universidad Aalto, también llamada Universidad de la Innovación, formada en 2010 a partir de la fusión de tres universidades de Helsinki especializadas en tecnología, negocios y arte y diseño respectivamente. En América Latina Brasil se destaca por un impulso particularmente vigoroso a la formación de nivel doctoral, que ha crecido al 15% anual desde 1995 y que ubica a dicho país entre los 10 que más doctores gradúa en el mundo (Massarini, 2008). El punto a destacar es que políticas públicas en diversos países están apostando muy fuertemente a la construcción, consolidación y fortalecimiento de capacidades nacionales de creación y, en muchos casos, de uso de conocimiento avanzado. Esta situación le plantea desafíos significativos a las universidades públicas latinoamericanas, en especial a su función de investigación y muy en particular a la articulación entre sus esfuerzos de investigación y el compromiso con el desarrollo integral de sus países.

Como se indicara antes, la investigación académica es una actividad de carácter transnacional, no sólo porque investigadores y grupos de investigación en cualquier país colaboran con otros en otros países, sino porque estar al tanto de lo que ocurre en el mundo en materia de avances en el conocimiento forma parte central de la actividad de investigación de calidad. Los aspectos positivos de integrar de forma activa redes transnacionales de investigación son por demás evidentes, aunque cabe señalar que para países que presentan debilidades relativas

en este campo junto a las ventajas se presentan también desafíos serios. Por una parte, los esfuerzos en investigación que los países altamente industrializados y algunas economías emergentes están haciendo exigen cada vez más investigación local para lograr una integración provechosa en redes internacionales. Por otra parte, asimetrías de larga data pueden verse reforzadas a partir de esos renovados esfuerzos, lo que conlleva el peligro de que la integración tienda a darse mayoritariamente en torno a las temáticas y a los enfoques priorizados por los países y grupos de más alto desarrollo relativo. No es este un fenómeno nuevo, por cierto. Sabato y Botana, en su seminal texto de 1968, advierten con especial claridad acerca de este riesgo de subordinación y lo asocian no al quehacer de algún actor particular sino a la debilidad del entramado de articulaciones entre los agentes que identifican como claves para poner la ciencia y tecnología al servicio del desarrollo: el triángulo gobierno, academia y empresas.

La investigación académica orientada al desarrollo integral y comprometida a contribuir con la resolución de los problemas más acuciantes de la sociedad en la cual está inserta no puede sino ser investigación de alto nivel. Esta afirmación es por demás evidente, pues enfrentar la complejidad de los problemas del desarrollo integral requiere de la mejor investigación disponible y por emprender.

Las asimetrías existentes en materia de investigación a nivel internacional y la debilidad de la articulación interna entre oferta y demanda de conocimientos le plantean un real dilema a las universidades latinoamericanas. Si la dinámica de la investigación universitaria se deja librada a las fuerzas tradicionales que la impulsan y la validan habitualmente, podrá haber alto nivel, pero difícilmente habrá orientación hacia el desarrollo integral. Esto no quiere decir, de ninguna manera, que los resultados de la buena investigación universitaria no puedan ser útilmente aprovechados para el desarrollo. Sí quiere decir que la orientación de la investigación estará dirigida por fuerzas que poco tienen que ver con ese propósito.

La resolución del dilema requiere del diseño de instrumentos de fomento de la investigación y de criterios de evaluación de esta que faciliten la expresión del compromiso social de nuestras universidades a través de la producción de conocimiento de calidad. Es importante destacar que estos instrumentos no abarcan la totalidad de la investigación universitaria. En particular, las actividades de investigación que tienen al avance del conocimiento como propósito central seguirán requiriendo, y deberán tener, apoyos específicos. De lo que se trata justamente es de reconocer que cuando se busca ligar de forma directa investigación y problemas del desarrollo en general y muy en especial de inclusión social otro tipo de apoyos hacen falta.

Esta ponencia da cuenta de cómo se ha construido en la Universidad de la República, en el marco de su Comisión Sectorial de Investigación Científica e inspirado en los esfuerzos en pos de una Segunda Reforma Universitaria, un sistema de instrumentos de apoyo a la investigación con el objetivo explícito de contribuir a la materialización del compromiso social de la universidad. Es decir, la ponencia se centra en programas que apoyan la ampliación de objetivos de las agendas de investigación académica. Asociado a este punto hay otro, de la mayor importancia y que vale la pena anotar, aunque razones de espacio impiden tratarlo en extenso: las formas de la evaluación académica, que pueden coadyuvar o dificultar grandemente la efectividad del sistema de instrumentos que estamos analizando.

Estos instrumentos son diversos y analizaremos especialmente tres de ellos. Uno es el Programa de Vinculación Universidad-sociedad-producción, que busca promover encuentros entre demandantes y productores de conocimiento con un marcado sesgo hacia aspectos productivos y una de cuyas originalidades radica en la amplitud con la que el «actor productivo» es definido. Otro está vinculado con la preocupación por cumplir con uno de los fines de la Universidad de la República, propender a la comprensión pública de temas de interés general, plasmado en un programa específico denominado Fondo para Contribuir a la Comprensión

Pública de Problemas de Interés General pero conocido como «Fondo del Artículo 2»^{*} en referencia al artículo de la Ley Orgánica de la Universidad donde dicho fin se explicita. El tercer programa es «Investigación e Innovación Orientados a la Inclusión Social», una apuesta particularmente difícil a la identificación de necesidades asociadas a situaciones de exclusión social que requieren conocimiento como parte de su solución y a la convocatoria de capacidades de investigación universitarias para abordar la producción de dicho conocimiento.

Se trata de programas sustantivamente diferentes, que presentan dificultades específicas para articular adecuadamente objetivos y resultados, pero que tienen ya trayectoria suficiente para abordar un análisis crítico. La parte final de la ponencia indicará algunos de los desafíos que se plantean para que esos programas puedan cumplir mejor los objetivos para los cuales fueron diseñados. Vale señalar que en estos programas no se agotan los esfuerzos por ampliar sistemáticamente el horizonte de las agendas de investigación universitaria. Uno a mencionar especialmente, aunque no se le analice en detalle es el Programa ANCAP-Udelar, que se organiza a través de Jornadas conjuntas anuales de las cuales la cuarta se cumplió en noviembre de 2011. A través de un diálogo sistemático e intensivo con técnicos de la empresa pública de combustibles y portland, se detectan demandas de la empresa y se las conecta con capacidad de investigación universitaria, lo que concluye en la elaboración de proyectos doblemente evaluados, con criterios estrictamente académicos y con criterios asociados a su relevancia para la empresa.

El programa de Vinculación Universidad-sociedad-producción

El Programa de Vinculación Universidad-sociedad y producción (VUSP) procura acercar las capacidades de investigación y solución de problemas de la Universidad de la República, en todas las áreas de conocimiento, a las demandas de la sociedad y la producción uruguayas. Apunta en particular a favorecer los encuentros entre investigadores universitarios, de todas las disciplinas y áreas cognitivas, con actores sociales y productivos —contrapartes—. En este programa es considerada contraparte toda organización localizada en el territorio nacional orientada a fines productivos (empresas, cooperativas de producción, etcétera), o vinculada a través de diversas modalidades con la producción de bienes y servicios, incluyendo sindicatos, organizaciones de la sociedad civil, hospitales, entre otras. Las empresas por supuesto están incluidas, sean de carácter privado, público o cooperativo.

Este Programa se instrumenta a través de dos modalidades, a saber:

1. Proyectos Co-financiados de Vinculación Universidad-sociedad-producción con financiación de la investigación compartida entre la Udelar y una contraparte que realiza aportes en efectivo. Las propuestas de trabajo son presentadas en la modalidad de «ventanilla abierta». En la medida que el interés de la contraparte se manifiesta a través de la co-financiación, se procura realizar la evaluación del proyecto de investigación de forma inmediata para, en caso de ser esta positiva, permitir el comienzo del trabajo con la menor dilación posible.
2. Proyectos de Vinculación Universidad-sociedad y producción con financiación exclusivamente universitaria, reservada para contrapartes que justifiquen con claridad su dificultad para cofinanciar la propuesta de trabajo. Aquí la modalidad de presentación es a través de un llamado competitivo, que se realiza cada dos años.

* El Artículo 2 de la Ley Orgánica de la Universidad de la República, promulgada en octubre de 1958, indica que entre los cometidos de la universidad se encuentra «acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública ...».

Si bien este programa está, como todos los de la Comisión Sectorial de Investigación Científica, abierto a todas las áreas de conocimiento, la preeminencia del área agraria es particularmente notoria, lo que no ha variado mayormente en el tiempo a pesar de los diversos cambios que ha tenido el programa. El Cuadro 1 muestra, para el período 2006-2011, el número de proyectos presentados a ambas modalidades del programa así como el número de los que resultaron apoyados. La información no se hace aquí por áreas cognitivas sino por áreas temáticas que caracterizan el ámbito de aplicación de los proyectos.

Tabla 1. Presentación y financiamiento de proyectos al Programa Vinculación Universidad-sociedad-producción

Proyectos	1. Co-financiados		2. Presentados llamados		Total	
	Presentados	Apoyados	Presentados	Apoyados	Presentados	Apoyados
Área temática						
Agroveterinaria	9 (39,1%)	9 (39,1%)	57 (41,9%)	29	66 (41,5%)	38 (38,4%)
Industrial	8 (34,8%)	8 (34,8%)	22 (16,2%)	13	30 (18,9%)	21 (21,2%)
Medio Ambiente	2 (8,7%)	2 (8,7%)			2 (1,3%)	2 (2%)
Salud	2 (8,7%)	2 (8,7%)	13 (9,6%)	8	15 (9,4%)	10 (10,1%)
Social	1 (4,3%)	1 (4,3%)	38 (27,9%)	21	39 (24,5%)	22 (22,2%)
Artística			2 (1,5%)	2	2 (1,3%)	2 (2%)
Inter área	1 (4,3%)	1 (4,3%)	4 (2,9%)	3	5 (3,1%)	4 (4%)
Total	23 (100%)	23 (100%)	136 (100%)	76 (100%)	159 (100%)	99 (100%)

Fuente: Base de datos de programas de csic

La fuerte presencia del área agraria en este programa llama la atención, pues la demanda de dicha área a programas más clásicos de apoyo, sea a proyectos de investigación y desarrollo o a actividades de intercambio académico con el exterior, no representa por lo general más de un 15% del total. Una posible explicación es que el sector productivo agropecuario tiene una mayor tradición de vinculación con especialistas externos a las propias empresas que el sector industrial y que el sector servicios, lo que permite un mejor conocimiento de los problemas que lo afectan por parte del sector universitario. A su vez, esa mayor tradición se traduce en lazos de confianza que facilitan la preparación de proyectos que sean apoyados por las empresas. El área agraria, por ejemplo, concentró casi la mitad de los proyectos de I+D realizados entre 1996 y 2004 que dieron lugar a convenios con actores externos luego de finalizados, habiendo representado sólo el 15,2% del total de proyectos apoyados (Bianco *et al.*, 2007).

La variedad de orientaciones disciplinares desde la que se presentan proyectos a este programa es amplia; también lo es la variedad de sectores de aplicación de los resultados esperados de los proyectos. La información contenida en el Cuadro 2 ejemplifica los dos tipos de variedad, aunque sólo abarca el período 2004-2007. Las contrapartes asociadas a los sectores de aplicación incluyen empresas nacionales públicas, privadas, cooperativas, algunas empresas extranjeras, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil, el Teatro Solís, organizaciones de productores, Intendencias, Ministerios.

Una de las especificidades que tuvo este programa desde sus comienzos, que lo hizo marcadamente diferente de los programas habituales de vinculación universidad-empresa, fue entender también a los trabajadores como actores de la producción, incorporando por tanto a los sindicatos como posibles contrapartes. Fueron pocos los proyectos en que participaron sindicatos; uno de los más recientes estuvo asociado a la creación del sindicato de trabajadoras domésticas y la inclusión de dicho sector, que según datos del Instituto Nacional de Estadísticas abarcaba del orden del 17% de la mano de obra femenina en 2008, en los Consejos de Salarios del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Tabla 2. Algunas de los sectores de aplicación y sus correspondientes orientaciones disciplinares involucrados en los proyectos de investigación del Programa Vinculación Universidad-sociedad-producción	
Sector de aplicación	Orientación disciplinar
Apicultura	Química de Alimentos
	Etología
Fruticultura	Producción Vegetal
	Sanidad Vegetal
Citricultura	Reproducción Vegetal
Vitivinícola	Extensionismo Agropecuario
Producción de cereales	Control biológico de plagas
Horticultura	Biología Molecular
Industria cárnica	Ingeniería Eléctrica
	Tratamiento de residuos
Industria láctea	Limnología
	Reproducción Animal
Ganadería ovina	Reproducción Animal
Sector Lanero	
Industria pesquera	Oceanografía
Materiales de construcción	Ingeniería Mecánica
	Arquitectura
Minería	Geología
Producción de energía	Economía
Gestión Portuaria	Ingeniería Civil
Salud infantil	Biomedicina
Salud Reproductiva	Prevención en Salud
Biomedicina	Biotecnología
Industria Farmacéutica	Bioquímica y Química Fina
Seguros	Antropología
Planificación Territorial	Paisajismo
Sindicatos	Historia
Industria Fonográfica	Musicología

Fuente: Basado en Bianchi y Cohanoff, 2007

Una evaluación rigurosa de las propuestas que se presentan a este programa en su modalidad de llamado, es decir, cuando no hay aporte financiero de la contraparte, requiere conocer la forma en que se vinculan los investigadores con las diversas contrapartes para su elaboración, así como también el interés que tienen las mismas en los resultados del proyecto. Para mejorar el cumplimiento de este propósito es que se establece, a partir del año 2010, la realización de reuniones con representantes de la contraparte como parte del proceso de evaluación. Aunque no es posible establecer con certeza un encadenamiento causal de hechos, lo cierto es que a partir de esta reciente innovación a) la demanda al llamado se redujo a la mitad y b) prácticamente la totalidad de las entrevistas mostraron que las contrapartes estaban no sólo bien informadas acerca del proyecto que las concernía sino que aportaban una perspectiva sumamente interesante acerca de lo que esperaban que el proyecto resolviera. Si la inferencia causal fuera correcta se corroboraría la dificultad para presentar genuinos proyectos conjuntos Universidad-sociedad-producción con interés real de las contrapartes no académicas, a la vez

que se comprobaría la existencia de genuinos intereses comunes en materia de conocimiento entre el mundo de la investigación y diversos sectores de la producción y de la sociedad.

En los recuadros que siguen se describen sucintamente algunos ejemplos de proyectos realizados en el marco de este programa.

Recuadro 1. Neuronavegador

Entre los años 2009 y 2010 se financió desde el Programa el proyecto de investigación «Neuronavegación: Desarrollo de equipos para la navegación guiada por imágenes en neurocirugía». En el marco del mismo se construyeron dos equipos de navegación guiada por imágenes. Participaron de esta propuesta el Grupo de Tratamiento de Imágenes del Instituto de Ingeniería Eléctrica de la Facultad de Ingeniería, que a su vez integra el Núcleo de Ingeniería Biomédica de dicha Facultad junto con la Facultad de Medicina. La Administración de Servicios de Salud del Estado (ASSE) fue la contraparte del proyecto, realizando aportes monetarios al mismo. Actualmente se encuentran funcionando dos equipos de navegación guiada por imágenes, uno en el Hospital de Clínicas y otro en el Hospital de Tacuarembó.

En el mundo existen equipos similares para la neuronavegación, pero su costo los hace inaccesibles para nuestra realidad, lo que se explica claramente en el resumen de este proyecto:

Existen a nivel comercial equipos que realizan estas técnicas pero su costo es sumamente elevado.

En la práctica, los neuronavegadores comerciales, se basan en el mismo *hardware* de posicionamiento y el grueso del costo está en el *software* y aplicaciones desarrolladas, así como en el marketing y el soporte. Este proyecto pretende justamente construir *software* local utilizando paquetes de *software* libre que están en desarrollo en diversas universidades del mundo, para montar sobre *hardware* comercial un sistema nuestro a costos mucho más bajos.

Recuadro 2. Aportes desde la ciencia básica a problemas productivos

En uno de los proyectos financiados a partir del llamado de este programa del año 2010, se vinculó una empresa dedicada a la producción de alevines de especies de lenguado, bagre y pejerrey con un equipo de la Facultad de Ciencias que investiga en genética de poblaciones. El proyecto «Generación de tecnologías genómicas optimizando el mejoramiento genético en el lenguado *Paralichthys spp.* para su cultivo en emprendimientos productivos de Uruguay», que se está desarrollando en este momento, responde a la siguiente motivación, tal como se expresa en su resumen: «El Gobierno de la República Oriental del Uruguay a través del Decreto 259/996 declara de interés nacional la acuicultura en todas sus formas. Las Políticas generales impulsan a que el Estado trabaje conjuntamente con los productores, fortaleciendo la actividad y desarrollando tecnología.

Entre las especies autóctonas el lenguado (*Paralichthys spp.*) ha mostrado excelente performance para su cultivo en base a características zootécnicas y de análisis de mercado. Sin embargo, la inexistencia de una evaluación genética representa un obstáculo importante para el desarrollo sostenible de esta actividad y la determinación de índices zootécnicos relevantes. El presente proyecto utilizará tecnologías genómicas innovadoras optimizando el mejoramiento genético para el cultivo de estas especies». Buscará, en particular, la elaboración de paquetes tecnológicos adaptados a las condiciones del país.

Recuadro 3. Área Agroveterinaria

Entre las propuestas apoyadas en el llamado 2010 de este programa se incluyen como contrapartes sectores productivos en fuerte expansión, como por ejemplo la plantación de olivos para la producción de aceite y de aceitunas. Este sector requiere de un servicio que los organismos públicos aún no están en condiciones de brindar: la certificación de identidad varietal. La descripción de lo que el proyecto se propone lograr es la siguiente:

Nuestra experiencia nos ha permitido desarrollar desde investigaciones orientadas a conocer la composición varietal de viejos olivares existentes en el país desde la época colonial, hasta restos

de plantaciones centenarias hoy abandonadas y aún en producción a partir de caracteres morfológicos y genéticos. Es así que actualmente tenemos la capacidad de analizar los 23 caracteres morfológicos utilizados a nivel internacional para la caracterización varietal, en especial los 15 que se han considerado como altamente discriminantes. Esta metodología se aplicará a olivares comerciales de Uruguay, con la finalidad de obtener una lista de características propias de las variedades existentes, tanto morfológicas como genéticas. Los resultados que se obtengan se dirigirán a mejorar la capacidad de servicios de los organismos certificadores, a los productores para obtener la identidad varietal de plantas que no la posean o sea dudosa y para mejorar el relacionamiento entre la comunidad científica y este sector productivo en desarrollo y necesitando de servicios de asesoramiento profesional.

Recuadro 4. Área socioeconómica: pescadores

Las propuestas de investigación provenientes del área socioeconómica también tienen su lugar de importancia entre los proyectos presentados al llamado del programa en 2010. Entre los proyectos que se financiaron se encuentran, por ejemplo, dos propuestas relacionadas con el sector pesquero. Una de ellas es desarrollada por la Unidad de Relacionamiento con el Sector Productivo de la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio y tiene que ver con el «Abordaje de los problemas productivos del complejo pesquero uruguayo». Involucra como contraparte a los tres sindicatos de la Intergremial Marítima (Trabajadores del Mar, Patronos de Pesca y Maquinistas Navales), relacionados a la industria pesquera uruguaya. Otra propuesta trabaja en un marco de investigación participativa con el propósito de analizar la «selectividad de artes de pesca y la biodiversidad marina» en un marco de «democratización de la información». Esta última es realizada entre un equipo de investigación de la Sección Oceanología, Instituto de Ecología y Ciencias Ambientales de la Facultad de Ciencias y la Asociación de Pescadores de Punta del Diablo.

Recuadro 5. Industrias culturales e investigación

El Centro de Documentación, Investigación y Difusión de las Artes Escénicas (CIDDAE) fue creado luego de la reapertura del Teatro Solís. «Su objetivo principal es la preservación del patrimonio documental y museístico del teatro, a fin de constituirse en un centro abierto a investigadores, docentes, estudiantes y público en general.» El CIDDAE participó del proyecto «Digitalización del acervo fotográfico del Teatro Solís» junto con un equipo de investigación del Instituto «Escuela Nacional de Bellas Artes» financiado entre 2007 y 2008 por el programa. En esta instancia se indagó acerca de la importancia de la fotografía como documento social y el equipo trabajó en la sistematización de las imágenes fotográficas existentes en el CIDDAE. Como resultado concreto se organizó la exposición «Cité Solis» en 2009 y se creó la Fototeca Digital del Teatro Solís.

El fomento desde la investigación universitaria a la comprensión pública de temas de interés general

La Ley Orgánica de Universidad de la República establece en su artículo 2º, como parte de los fines de la institución, el «contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública». En cumplimiento de sus fines, la Universidad de la República crea en el año 2008, en el marco de la Comisión Sectorial de Investigación Científica, el Programa denominado «Fondo para la comprensión pública de temas de interés general».

Este programa promueve el estudio de temas relevantes y polémicos, la construcción de perspectivas académicas plurales en torno a los mismos y sobre todo la difusión pública de miradas plurales sobre esos temas, a través de diversos formatos, a fin de que la ciudadanía se apropie de elementos de juicio que le permitan participar de manera informada en la discusión pública de esas problemáticas. El énfasis en los abordajes multidisciplinarios pretende aportar a la construcción de miradas de conjunto sobre una misma problemática, de modo de

superar visiones estrictamente disciplinares. El programa financia propuestas de trabajo cuyos resultados serán volcados en el caudal de la información ciudadana a través de publicaciones, eventos, o producción audiovisual, promoviendo debates informados. Se trata de un programa de reciente implementación cuya primera edición se realizó en 2008, cumpliéndose en 2011 la tercera.

Una de las diferencias significativas de este programa con la mayor parte de las demás modalidades de apoyo a la investigación universitaria es que las propuestas que a él se presentan deben inscribirse en temáticas predefinidas; estas temáticas son seleccionadas en cada edición del programa por el Consejo Directivo Central de la Universidad.

Varios de esos temas fueron o están siendo objeto de intensos debates en el país: aborto, responsabilidad penal adolescente, diversificación de la matriz energética con particular discusión sobre la inclusión (actualmente prohibida) de energía nuclear, desvinculación de proporciones dramáticas del sistema educativo, especialmente en la educación media, impacto productivo, social y ambiental de las mega inversiones que está recibiendo el Uruguay, particularmente los proyectos de minería a cielo abierto, el derecho internacional con relación a varios aspectos de la realidad nacional con especial énfasis en la cuestión de los derechos humanos (tema instalado a partir de la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos ante la demanda de Macarena Gelman), las implicancias de la transformación profunda del sistema agrícola-ganadero, la reorganización de la salud a través de un sistema nacional integrado de Salud (ASSE).

La Universidad, esta es una de las virtudes de la autonomía, tiene la capacidad de contribuir a la discusión de estos temas desde una posición especial. Es independiente de intereses privados diversos, del gobierno, del mercado. Tiene la capacidad de acumular muy diversos saberes que se vuelquen a la comprensión de problemas naturalmente complejos y contribuir de esa forma a una discusión informada. Su prestigio social permite construir espacios de escucha y de diálogo que muchas veces son difíciles.

Construir un programa de este tipo tiene grandes dificultades. Una de ellas es lograr que la energía de los mejores investigadores de la institución se vuelque a trabajar en una forma de comunicación que no es habitual en la academia. Otra, que se aborde desde una posición humilde, que se acerque más a un diálogo que a la exposición de una verdad absoluta en temas que son naturalmente polémicos. Se trata de compartir el conocimiento, cosa siempre difícil si se quiere hacer con seriedad.

Estos proyectos no están pensados como proyectos de investigación sino como propuestas, realizadas por equipos de trabajo con experiencia en la temática, orientadas a presentar de forma plural visiones que reflejen las discusiones que están teniendo lugar en el país. No se trata de la elaboración de textos académicos (o no debería tratarse de ello) ni de la presentación de una suma de elementos para convencer acerca de una determinada posición, sino de organizar la información y presentar análisis para contribuir justamente «a la comprensión pública» del tema de que se trate.

Los formatos en que se organizan los resultados del proceso de trabajo de cada propuesta han sido variados. En buena parte de los casos se trata de libros, que ya forman la Colección Artículo 2; en otros han sido videos sumados a folletos. En otras propuestas, finalmente, el formato del proceso es también el formato del resultado, como en el caso de los Juicios Ciudadanos, realizados respecto a energía nuclear y minería a cielo abierto. Las formas de difusión de los resultados también han sido variadas, incluyendo seminarios académicos, seminarios con participación importante de actores de la sociedad civil y de la política pública, instancias de debate con transmisión en medios masivos de comunicación.

En una de estas instancias de difusión, organizada por un equipo apoyado para trabajar sobre el tema aborto, se planteó con claridad un dilema o ambigüedad que presenta este programa: ¿a quién van dirigidos los esfuerzos en pro de la comprensión pública de determinado

tema o t3pico? Cuando los asuntos tratados tienen que ver con modalidades de exclusi3n social probablemente no puedan ser los sectores m3s carenciados o aquellos directamente afectados los destinatarios del resultado, aunque s3 aquellas organizaciones intermediarias que trabajan con ellos. Cuando los temas tienen m3s que ver con formaci3n de opini3n ciudadana, los formatos y lenguajes adecuados son imprescindibles para no producir una vez m3s intercambio «entre pares» sino comunicaci3n «entre impares». Aqu3 radica una debilidad ya detectada en el programa: se espera del equipo de investigaci3n un producto que d3 cuenta con nivel de una tem3tica compleja y en consecuencia se eval3a una parte del proceso, la idoneidad del equipo en una tem3tica espec3fica, pero sin apreciar la adecuaci3n de la propuesta a la segunda parte del proceso, es decir, a la cuesti3n de c3mo se comunica. Esto 3ltimo no puede darse por sentado: idoneidad t3cnica no implica capacidad para dise1nar estrategias adecuadas de comunicaci3n. Este aspecto ser3 objeto de revisi3n en ediciones futuras del programa.

La vinculaci3n directa de la investigaci3n universitaria con problemas de inclusi3n social*

Los problemas que afectan a los sectores m3s postergados de la poblaci3n no suelen entrar f3cil y directamente en las agendas de investigaci3n e innovaci3n, por varias razones. Desde el Estado suele entenderse que dichos problemas pertenecen en forma pr3cticamente exclusiva a la 3rbita de las pol3ticas sociales. Seg3n esa concepci3n, el papel de la investigaci3n y de la innovaci3n estar3a centrado en el incremento de la competitividad econ3mica y, concomitantemente, del crecimiento econ3mico, siendo esta la mejor forma de aportar a pol3ticas sociales robustas. La poblaci3n socialmente vulnerable y vulnerable no suele tener capacidad financiera para orientar investigaciones y b3squedas de soluciones; antes a3n, tiene escasa capacidad de iniciativa en la identificaci3n de avenidas de investigaci3n e innovaci3n que pudieran ayudar a superar algunos de los problemas que padecen. Dicho de otro modo, tiene escasas capacidades para incidir en las agendas de investigaci3n. Sus problemas suelen resultar as3 invisibles para los esfuerzos de producci3n de conocimiento cient3fico. Las diversas organizaciones que buscan revertir formas espec3ficas de la exclusi3n social, a nivel por ejemplo de la salud, la vivienda, la nutrici3n, suelen encontrar dif3cil la visualizaci3n de la investigaci3n y a la innovaci3n local como posibles aliados. Esto 3ltimo es as3, entre otras cosas, porque los plazos en que estas organizaciones requieren soluciones y los plazos en que la investigaci3n puede apoyar su b3squeda son distintos. El tipo de problemas de que estamos hablando tiene como caracter3stica com3n la complejidad intr3nseca y la novedad en el enfoque (si no ya estar3an resueltos), lo que plantea tiempos largos de trabajo. Los investigadores, a su vez, por interesados que est3n en que el resultado de sus esfuerzos sea aprovechado para revertir situaciones de exclusi3n, no les resulta f3cil detectar problemas a cuya soluci3n puedan contribuir, detecci3n imprescindible para configurar una agenda de trabajo que refleje su sensibilidad social. Por 3ltimo, aunque no por eso menos importante, se agrega a todo lo ya indicado la eventual frustraci3n asociada a las soluciones no implementadas o escasamente difundidas y, tambi3n, la dificultad de la traducci3n de lo hecho en comunicaciones acad3micas. As3, el «no vale la pena» o el «no me vale la pena» pueden convertirse en razones poderosas para no encarar con fuerza una tarea que s3lo puede prometer esfuerzo arduo y resultados inciertos.

Es en este marco que surge la iniciativa de la csic de transformar en permanente un programa iniciado en forma experimental en el a1o 2003, como respuesta a la grave crisis social que enfrentara el Uruguay el a1o anterior: «Proyectos de Investigaci3n que atiendan la situaci3n de emergencia social». En las bases de dicho programa se justificaba as3 la iniciativa:

La Universidad de la Rep3blica, en tanto universidad p3blica financiada por el conjunto de la sociedad, tiene un mandato claro en t3rminos de su responsabilidad por la producci3n de

* Esta parte est3 parcialmente basada en Randall y Sutz, 2008.

conocimientos que contribuyan a disminuir la vulnerabilidad que afecta, por diferentes motivos, a una gran proporción de la población. Esto no quiere decir que los problemas que están en el origen de dicha vulnerabilidad se deban a la falta de conocimientos acerca de cómo abordar posibles soluciones, aunque se está lejos de contar con los que haría falta para ello. No quiere decir tampoco que, de obtenerlos, la construcción de soluciones estaría asegurada. La Universidad de la República y sus capacidades de investigación configuran un actor que en soledad poco puede hacer, aunque es muy significativo lo que tiene para aportar en el marco de voluntades colectivas...

Este texto se retoma en las bases del programa «Proyectos de Investigación Orientados a la Inclusión Social» abierto en 2008.

Varias fueron las enseñanzas aprendidas en la primera ocasión en que la iniciativa se llevó adelante, es decir en 2003. Una de las principales tiene que ver con la dificultad para detectar cuáles son las necesidades que requieren investigación para llegar a una solución en algún plazo razonable. Hay problemas que hacen centralmente a las posibilidades de inclusión social, pero a cuya solución es muy poco lo que la investigación universitaria puede aportar. Hay avenidas de investigación que prometen ofrecer insumos para soluciones a problemas relacionados con la exclusión social, pero el camino a recorrer es tan largo que el beneficio concreto para el problema en cuestión se desdibuja.

Otro tipo de dificultad tiene que ver con el concepto mismo de solución. Está claro que ningún resultado de investigación, por sí mismo, puede constituirse en solución: lo que el programa plantea es que sea un insumo en la construcción de soluciones, lo que señala la importancia de que otros aspectos que influyen en la obtención de soluciones estén también presentes. Entre estos puede, apenas a título tentativo, señalarse: el conocimiento y aprobación por parte de los futuros usuarios del tipo de solución buscada; la existencia de potenciales interesados en proveer soluciones adecuadas en precio, cantidad y calidad; la voluntad de diferentes actores de la política pública de asegurar diversas condiciones de utilización, desde aspectos regulatorios a otros de infraestructura. Lo antes dicho refuerza una idea clave: la investigación e innovación orientadas explícitamente a la inclusión social sólo puede dar frutos si se constituye en un esfuerzo sistémico, donde participan actores variados enmarcados en organizaciones diversas.

Es por eso que la convocatoria hecha en el año 2008 a proyectos de investigación orientados a la inclusión social se hizo luego de un intenso trabajo preparatorio. Este comenzó por la delimitación de tres ámbitos de trabajo —salud, problemáticas planteadas en los Comunes 6 y 9 de la ciudad de Montevideo, donde se desarrolla el Programa Integral Metropolitano de la Universidad, y Plan Ceibal— seguido de la identificación de actores claves en cada uno de ellos.

Este trabajo preparatorio incluyó diálogos diversos con variados actores, con el objetivo de comprender mejor el tipo de problemas a cuya solución pudiera contribuir la investigación universitaria. En el área de la salud, por ejemplo, se mantuvieron intercambios con jefes del Ministerio de Salud Pública, con directores y administradores de hospitales públicos y con investigadores, a lo que se sumó información proveniente de policlínicas barriales radicadas en el área de influencia del Programa Integral Metropolitano. A partir de los intercambios mantenidos, se llegó a identificar una serie de problemas, en cada uno de los tres ámbitos de trabajo, que eran percibidos como limitantes severos a situaciones de exclusión social y que claramente requerían investigación como un insumo para avanzar hacia soluciones. Estos problemas fueron presentados ante un vasto público en las Primeras Jornadas de Investigación e Innovación para la Inclusión Social realizadas en el Paraninfo de la Universidad el 10 de junio de 2008.

Las Jornadas fueron ocasión para discutir los problemas detectados en tres talleres, que en conjunto reunieron a dos centenares de personas. Fue en esta instancia donde investigadores universitarios y un público muy diverso dialogaron de forma directa en torno a necesidades y formas de abordarlas desde la investigación. A partir de allí se declaró abierta la convocatoria a proyectos de investigación, que se cerró un par de meses después con más de treinta propuestas presentadas.

A muy grandes rasgos, las propuestas que fue posible apoyar en 2008 con los recursos disponibles pueden clasificarse en dos tipos: aquellas que buscan obtener y sistematizar información que permita mejorar políticas de corte social y las que procuran poner a punto dispositivos tecnológicos de variado tipo con el objetivo de ampliar el acceso de población carenciada a ciertos bienes y servicios.

Analizaremos brevemente dos proyectos apoyados de este segundo tipo, exitosos ambos en términos de investigación, pero con resultados diferentes en términos de impacto sobre procesos de inclusión social. El primero, «Obtención en forma reproducible de material de recubrimiento dérmico de bajo costo basado en colágeno soluble de tendón bovino», busca obtener una solución alternativa a la piel sintética importada de muy alto costo para el tratamiento de quemados, problema que afecta con particular fuerza a poblaciones que viven en viviendas precarias. El segundo, «Desarrollo de un algoritmo y un *software* asociado para localización con fines quirúrgicos de focos epileptógenos en epilepsia refractaria, con interfaz que permita su uso por parte de médicos no expertos en tratamiento de imágenes y costo accesible a hospitales públicos uruguayos», busca una alternativa al alto costo de los sistemas importados para analizar imágenes cerebrales con fines de tratamiento quirúrgico de epilepsia. El primer proyecto finalizó con un prototipo de piel sintética de alta calidad en condiciones de ser transferido a la industria para producción; el segundo proyecto finalizó con un *software* para tratamiento de imágenes que permite una excelente detección de focos epileptógenos. El prototipo de piel sintética barata no fue transferido aún a la industria; la posibilidad de que la industria se interese en fabricarlo depende de la existencia de un mercado suficientemente atractivo como para justificar la producción; dicho mercado, en la medida que está asociado sobre todo a tratamientos de personas de muy bajos recursos, sólo existirá en la medida que se defina una política de compra pública; el organismo que podría asumir dicha política, el Centro Nacional de Quemados, no ha incluido aún entre sus prioridades el acceso a piel sintética de calidad y bajo costo. En el segundo caso, el proyecto se realiza entre un grupo de médicos del Hospital de Clínicas, demandantes del *software* y futuros usuarios del mismo, y un grupo de ingenieros especializados en tratamiento digital de imágenes de la Facultad de Ingeniería. Una vez que el *software* prueba sus méritos, pasa inmediatamente a ser incorporado a las prácticas clínicas.

La diferencia entre estos dos proyectos en términos de su impacto sobre la inclusión social es clara: radica en la necesidad o no de mediaciones entre el resultado y su utilización. En el segundo caso hay inmediatez entre resultado y utilización; en el primer caso la utilización del resultado requiere la mediación de actores diversos. La constatación de este problema llevó a sugerir nuevos cambios en el programa: a partir del llamado del año 2009-2010 la evaluación de las propuestas incluye entrevistas con los beneficiarios esperados de los proyectos y con los actores cuya participación se entiende necesaria para que el resultado de investigación buscado se aproxime lo más posible a contribuir a la solución del problema detectado. De esta forma se refuerza uno de los mensajes que el programa dirige a los investigadores: no se trata de proyectos clásicos de investigación con el aditamento de un potencial impacto social sino de proyectos de investigación que tienen que incluir en su diseño no sólo los aspectos científicos sino otros —sociales, económicos, políticos, culturales, según el caso— que hacen a la efectiva utilización de los resultados.

Esta nueva exigencia, sumada a la comprobación de las dificultades asociadas a la identificación de problemas y demandas de inclusión social que requieran investigación como parte de su solución, llevó a una segunda innovación en el programa. Se trata de la apertura de una modalidad cuyo objetivo es identificar demandas, así como el conjunto de actores y acciones necesarios para que un resultado de investigación asociado con la satisfacción de demanda pueda aplicarse efectivamente. Este tipo de exploración no forma parte de las actividades habituales de buena parte de los investigadores por lo que se justifica promoverla dotándola de recursos específicos para su realización; si las exploraciones resultan exitosas, se espera que los

proyectos de ellas derivados obtengan resultados de impacto mayor y más directo. Cabe resaltar que en el Uruguay, como en la mayor parte de los países latinoamericanos, la demanda de conocimiento avanzado dirigido a las capacidades nacionales para producirlo es débil. A esto se suma la dificultad ya mencionada para detectar problemas de poblaciones vulnerables cuya solución requiere conocimiento nuevo como parte de la solución. En este sentido, el programa apunta a una forma específica de intervención que busca la apropiación de resultados de actividades de Investigación y Desarrollo por parte de una mayor variedad de actores.

Este programa constituye un buen ejemplo de la orientación de la investigación académica en el marco de la Segunda Reforma Universitaria y de su compromiso con un desarrollo integral. Cabe señalar, sin embargo, que se enfrenta, como también otros esfuerzos, a un sistema de evaluación académica que no los premia, lo que plantea tensiones de difícil resolución al orientar las agendas de trabajo de los investigadores. La Universidad de la República está procesando una discusión sobre evaluación académica que apunta a generar un sistema de señales más diversificado que el actual; si se logran acuerdos en este sentido se facilitará la generación de agendas de investigación de alta calidad dirigidas a problemas acuciantes del desarrollo nacional.

Desafíos a futuro

Hemos examinado tres instrumentos de los que se ha dotado la Universidad de la República para contribuir desde la investigación con el desarrollo. Cada uno de ellos aporta a tres aspectos relativamente novedosos en la política de investigación universitaria:

1. colaboran a la construcción de tejido conjuntivo entre oferta y demanda de conocimiento;
2. parten más de un abordaje por problemas que por ejes temáticos, permitiendo de esta manera el desarrollo de todas las áreas de conocimiento sin por ello entrar en contradicción con la aspiración genuina a canalizar las energías creativas de la institución hacia el abordaje de algunos desafíos;
3. permite avanzar en una dirección relativamente poco desarrollada, como es el tratamiento de ciertos problemas a largo plazo. Cabe además resaltar que la existencia simultánea de los tres programas permite canalizar recursos públicos para estudiar temáticas importantes para el país sin caer en la trampa de que dicha importancia esté definida exclusivamente por la existencia de una demanda solvente.

Para que cada uno de estos instrumentos despliegue al máximo sus potencialidades se requieren transformaciones en al menos tres direcciones:

1. en el propio diseño de los programas,
2. en aspectos académicos generales y
3. en el trabajo conjunto con otras organizaciones.

Cada edición de los llamados asociados a estos programas ha mostrado limitaciones en el logro de los objetivos buscados, dando lugar a análisis y propuestas de cambio. El trabajo de transformación de los programas es clave, pues su diseño siempre es tentativo y tiene un marcado carácter experimental. Los investigadores valoran especialmente la previsibilidad de los llamados a los diversos programas y la continuidad de sus bases, por lo que es importante que las transformaciones propuestas se discutan en ámbitos amplios. Cabe remarcar la importancia de procurar activamente la adecuación entre lo que los programas exigen y lo que los investigadores pueden hacer. El caso del programa «Artículo 2» es ilustrativo en ese sentido, requiriendo acciones, que están en estudio, para mejorar la comunicación de resultados, objetivo primordial del programa. También es importante generar, desde los espacios de promoción de la investigación, condiciones que colaboren con los objetivos de los programas. En el caso del programa de Vinculación Universidad-sociedad-producción una dirección de trabajo permanente es dar a conocer de forma organizada y sistemática las capacidades de producción de conocimiento de la Universidad, para así facilitar encuentros.

A su vez, algunos aspectos académicos generales dificultan la consecución de los objetivos que estos programas persiguen, de los cuales ya fue mencionado el más serio: los criterios excesivamente restringidos de la evaluación académica. Su transformación es extremadamente compleja, pues exige modificar reglas de juego ampliamente arraigadas sin poner en riesgo aspectos centrales que dichas reglas de juego procuran preservar, en particular la calidad de las actividades de investigación. Además, cada investigador tiende actualmente a estar inserto en varios ámbitos institucionales que evalúan su actividad académica con sus propios criterios, por lo que su armonización pasa a ser una exigencia obvia de coherencia y eficiencia.

Por último, la investigación tiene que formar parte de una cadena de esfuerzos realizados en otros ámbitos para que sus resultados tengan real impacto: varios proyectos apoyados en el programa Investigación e Innovación Orientados a la Inclusión Social ilustran con claridad esta necesidad. Las formas que puede tomar el trabajo conjunto con otras organizaciones son diversas, desde llamados inter-institucionales con mayores plazos y recursos para abordar objetivos más ambiciosos hasta compromisos de organizaciones públicas y privadas de utilización de los resultados obtenidos si los proyectos son exitosos. El punto a remarcar es la necesidad de convocar encuentros diversos para ampliar agendas y para aprovechar resultados.

Más investigación, cada vez de mayor calidad, abarcando la más amplia diversidad cognitiva, con espacios legitimados para abordar problemas acuciantes de la sociedad uruguaya y contribuyendo a la formación de opinión ciudadana sobre temas que están en la agenda pública: estos son parte de los desafíos de la Segunda Reforma Universitaria, que la Universidad de la República está encarando.

Bibliografía

- Alzugaray, S., Mederos, L. Sutz, J. (2011). «La investigación contribuyendo a la inclusión social», *Revista cts*, Vol. 6 n.º17, 11-30.
- Bianchi, C. y Cohanoff, C. (2007). «La diversidad como fortaleza de la investigación universitaria» en *csic 15 años*. Disponible en: <http://csic.edu.uy/renderPage/index/pageId/275#heading_913> y <<http://www.scidev.net/en/news/brazil-pushes-phds-but-needs-to-create-new-jobs.html>>. Último acceso Noviembre 5 2011.
- Bianco, M., de Giorgi, A., Hein, P. y Sutz, J. (2007). «Los impactos de la investigación universitaria» en *csic 15 años*. Disponible en: <<http://csic.edu.uy/renderPage/index/pageId/275>> \l «heading_913»http://csic.edu.uy/renderPage/index/pageId/275#heading_913> y <<http://www.scidev.net/en/news/brazil-pushes-phds-but-needs-to-create-new-jobs.html>>. Último acceso Noviembre 5 2011.
- Bianco, M., Oliva, E., Sutz, J. Tomassini, C. (2010). «Investigación orientada a la inclusión social: complejidades y desafíos para el contrato social de la ciencia en contextos de subdesarrollo», ponencia presentada a las VIII Jornadas ESOCITE, Buenos Aires.
- Liu, Z., y Geng, Y. (2011). «Is China producing too many PhDs?», *Nature*, Volumen 474, p. 450.
- Massarini, L. (2008). «Brasil: muchos PhDs, pero pocos puestos de trabajo», en *Sci.Dev.Net*. Disponible en: <<http://www.scidev.net/en/news/brazil-pushes-phds-but-needs-to-create-new-jobs.html>>. Último acceso Noviembre 5 2011.
- Obama, B. (2011). *State of the Union*. Disponible en: <http://abcnews.go.com/Politics/State_of_the_Union/state-of-the-union-2011-full-transcript/story?id=12759395> \l <.TrbHIXJnBtM>http://abcnews.go.com/Politics/State_of_the_Union/state-of-the-union-2011-full-transcript/story?id=12759395#.TrbHIXJnBtM>. Último acceso Noviembre 5, 2011.
- Randall, G. y Sutz, J. (2008). «Investigación para la inclusión social» en *La Investigación en la Reforma Universitaria*, Fascículo 5 de *Hacia la Reforma Universitaria*, Universidad de la República, 35-48.
- Sabato, J. y Botana, N. (1968). «La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina», *Revista de la Integración*, Vol. 1, n.º3, 15-36.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo como libertad*, Editorial Planeta, Barcelona.
- Singer, H., Cooper, C., Desai, R., Freeman, C., Gish, O., Hill, S. and Oldham, G. (1970). *The Sussex manifesto: Science and Technology to Developing Countries during the Second Development Decade*, IBS, University of Sussex, Brighton.

Integración regional y educación superior

En primer lugar el Presidente del Consejo Interuniversitario Nacional de Argentina (CIN), Albor Cantard, comentó los alcances de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, celebrada en 2008, en la que «se contribuyó no solamente a identificar los principales planteamientos de América Latina y el Caribe ante la Conferencia Mundial de Educación Superior que se realizó un año después en París, sino que también se constituyó a mi juicio como el foro más importante de la educación superior desarrollado en la región desde que se tenga memoria».

Explicó que en el encuentro se acordó «articular de forma creativa y sustentable políticas que refuercen el compromiso social de la educación superior, su calidad y pertinencia y la autonomía de las instituciones, apuntando en el horizonte a una educación superior para todos».

En ese contexto el CIN emprendió la promoción de la internacionalización solidaria de la educación superior en la región «mediante la articulación, coordinación y fortalecimiento de distintas iniciativas y programas para la cooperación y la integración». Cantard explicó que con respecto al fenómeno global de internacionalización de la educación superior, el Consejo entendió que «las instituciones de América Latina y el Caribe debíamos adoptar posturas proactivas, asumiendo el gran potencial cultural y científico que poseemos, preservándola como un bien público social y teniendo en cuenta principios tales como la cooperación horizontal, la reciprocidad y el reconocimiento mutuo de calidad».



Targino de Araújo Filho, Álvaro Maglia

Indicó que debe procurarse la reducción de «las asimetrías existentes al interior del mundo académico, teniendo en cuenta en particular que nuestra región es justamente la más desigual del planeta».

En este sentido expresó que un nuevo espacio latinoamericano de cooperación e integración debe formar parte de la agenda de las instituciones de educación superior, de los gobiernos y de los organismos multilaterales de carácter regional. Indicó que las redes académicas a escala nacional o regional son los interlocutores estratégicos ante los gobiernos, por su capacidad para analizar propuestas de solución a problemas primordiales que «no reconocen fronteras». Añadió que estas redes «son asimismo los protagonistas indicados para articular de manera significativa identidades locales y regionales y colaborar activamente en la superación de las fuertes asimetrías que prevalecen en la región y en el mundo, frente al fenómeno global de la internacionalización en educación superior».

El presidente del CIN también se refirió a la realización del Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (Enlaces), en el que se acordó crear un espacio común «tejido por los principios de autonomía universitaria, reciprocidad, cooperación solidaria, multilateralidad, inclusión, coparticipación, igualdad de oportunidades fundamentalmente». Se promovió, entre otras acciones, la movilidad interregional de estudiantes, investigadores, profesores y personal administrativo. Cantard relató algunas experiencias de integración entre universidades argentinas, colombianas y mexicanas generadas tras ese encuentro, que se desarrollan con éxito.

«Hemos identificado la movilidad académica como un motor de la integración, como una acción clave e imprescindible para el reconocimiento mutuo de calidad, para la promoción de la cooperación horizontal, y básicamente, para el logro de una identidad latinoamericana, que ha ser rescatada por las comunidades universitarias de nuestros países», afirmó.

Targino de Araújo Filho, presidente de la AUGM y rector de la Universidad Federal de São Carlos, señaló que en el actual escenario de crisis e inestabilidad mundial «deben ocurrir algunas transformaciones, debe de haber significaciones en el sentido de un reordenamiento político. Es así que crece en importancia un seminario como el nuestro, que discute la cuestión de una reforma universitaria en la perspectiva de la relación de las universidades latinoamericanas y el desarrollo. Esto nos lleva necesariamente a preguntarnos qué universidades precisamos».

El rector hizo referencia a cuatro tipos ideales de universidad, caracterizados según su gestión y también de acuerdo con el desarrollo de la investigación y de la extensión. En primer lugar presentó el modelo académico clásico de universidad: «aquel en que el énfasis está en la investigación, pero la gestión es de carácter individual». En el que se acentúa «la competencia individual del investigador, las líneas de investigación y los criterios son individuales y científicos, y la evaluación de los trabajos se basa en general en las publicaciones internacionales. En función de todo eso es un modelo que da poca atención a las demandas y necesidades locales».

En segundo lugar, una gestión de tipo individual pero con énfasis en el desarrollo de la extensión caracteriza al modelo liberal integrado, «que tal vez sea el modelo más peligroso de universidad. Se trata de una universidad de carácter muy asistencialista, o apenas prestadora de servicios», señaló. En tercer lugar se refirió al tipo institucional clásico, en el que se privilegia la investigación mediante una gestión institucional —una gestión que parte de iniciativas discutidas en el ámbito de la universidad—, y por último describió el modelo institucional integrado, que enfatiza la extensión y realiza una gestión institucional. En él «se da importancia a la aplicación del conocimiento, las líneas de acción son interdisciplinarias; los criterios son de relevancia social y se vuelcan más a la atención de las demandas de necesidades locales; la evaluación se basa mucho más en la opinión pública».

Según de Araújo Filho hoy ocurre un desplazamiento en el curso de las universidades, antes caracterizadas por el modelo académico clásico: «se desplaza en principio porque existe un reclamo a los objetivos de la universidad, al compromiso social. Existe también una nueva percepción de la propia comunidad universitaria en cuanto a su papel, entendiendo que no deben de forma alguna ser omisas a los problemas locales y regionales».

Explicó además que gobiernos como el de Brasil vienen estimulando el desarrollo de proyectos de carácter más aplicado. «Si ese movimiento está ocurriendo, debemos intentar que la universidad se sitúe en algún lugar entre los modelos institucional clásico e institucional integrado, o sea enfatizando tanto la producción científica que hace avanzar la ciencia universal como también la producción volcada a proyectos de carácter aplicado, en la perspectiva de una mayor integración con la región.»

Afirmó que «ya disponemos de un capital de conocimiento acumulado» para alcanzar esa transformación, y que además es indispensable que enseñanza, investigación y extensión se realicen de manera indisociable. La extensión «no debe ser considerada un fin de la universidad; ella contextualiza a la enseñanza y la investigación. En esta perspectiva las tres actividades concretan al objetivo de la universidad, que es el de producir conocimiento y tornarlo accesible». La investigación actúa como instrumento de comprensión de la realidad y la extensión como instrumento de intervención, y es un equívoco pensar que la mera oferta de conocimiento va a promover el desarrollo social. «Para nuestros países latinoamericanos es fundamental asociar a la cuestión de la calidad y excelencia académica la cuestión de la relevancia social, de su pertinencia», remarcó.

Con relación a la integración regional, el presidente de la AUGM manifestó que varios estudios muestran que este momento es oportuno para que acelerar su institucionalización, «reduciendo las injerencias externas y las desigualdades y asimetrías regionales». La Asociación ya impulsa la solidaridad entre los países, al tiempo que hoy «muchos de los gobiernos latinoamericanos ya entienden que su desarrollo depende del desarrollo de los demás», y que es posible que la región «pueda de hecho actuar no solo como un bloque académico, científico, cultural, sino también como un bloque económico».

Añadió que en el marco de la AUGM «cerca de 700 personas de las 28 universidades de 6 países están hoy en procesos de movilidad a través de los programas Escala docente y Escala estudiantil. Además de los mecanismos de cooperación dispuestos por la Asociación —los 12 Comités académicos y los 12 Núcleos disciplinarios—, nos llevan con certeza a aprovechar mejor las potencialidades de la región».

Para finalizar destacó: «no podemos hablar de desarrollo en América Latina sin considerar a la institución que más conocimiento produce en el continente, que es nuestra universidad pública».



Albor Cantard, Víctor Ríos

Por su parte el Ministro de Educación de Paraguay, Víctor Ríos, se refirió a la influencia que deberían tener las universidades sobre nuestros Estados y sus procesos de integración. Señaló que la autonomía es «un principio muy caro a nuestros sentimientos de latinoamericanos» y recordó la lucha constante «para que los Estados no avancen sobre la autonomía universitaria». «Creo que las universidades deberíamos avanzar sobre el Estado, atraparlo, y hacer que nuestras políticas se traduzcan en políticas públicas», expresó.

Ríos declaró estar «convencido de que nuestras universidades están en mejores condiciones que los propios Estados para liderar los procesos de integración. Esto es precisamente por la aplicación de este principio de autonomía universitaria, que le da versatilidad y flexibilidad a lo que podríamos denominar la diplomacia interuniversitaria, una diplomacia que no está sometida a las condicionantes, a los oropeles propios de la diplomacia formal de los Estados condicionada por los Parlamentos, por los cambios políticos».

Resaltó la capacidad de las universidades para entender la complejidad de los procesos de integración y como ejemplo mencionó los resultados del Mercosur Educativo, «el que más rápidamente ha avanzado en el logro de sus objetivos». Manifestó que, tras sucesivos cambios de gobierno, «no todos los Estados tienen la fortuna de mantener las políticas públicas», y que, en lugar de procesos hegemónicos en el plano económico o cultural, nuestra región debe promover el multiculturalismo, integrando las acciones de nuestras fuerzas económicas y productivas vivas, para «ser partícipes activos con identidad y entidad propia en este mundo sumamente globalizado».

Ríos señaló que muchas veces existen intereses económicos, prejuicios y atavismos que no permiten consolidar nuestros procesos de integración; afirmó que estos obstáculos no podrán sostenerse «ante la poderosa luz de la ilustración que brindan las universidades latinoamericanas, a través de sus pensadores, de la producción de conocimientos contextualizados». El ministro aseguró que «este es el mejor escenario para que podamos asumir los liderazgos, podamos ser rectores de los procesos de integración de nuestros pueblos y superar las insuficiencias».

En este sentido, planteó la posibilidad de impulsar —en el marco de la Unasur—, un posgrado conjunto en el área de recursos energéticos, y añadió: «necesitamos que los países más poderosos de nuestro continente estén de acuerdo, porque los países chiquitos como Paraguay podemos tener muy buenas ideas, hacer planteamientos muy interesantes, hacer grandes esfuerzos, pero si los gigantes no se mueven esto obviamente no tiene posibilidades de éxito. Por lo tanto vamos a seguir trabajando juntos, las universidades vamos a tener que seguir abriendo un camino que nos conduzca a la integración solidaria de nuestros pueblos, con justicia, democracia y libertad».

Mesa de cierre

Rodrigo Arocena, rector de la Universidad de la República, celebró que en tiempos de mercantilización del conocimiento y de promoción de su apropiación individual, las universidades públicas reunidas en la AUGM renovasen su compromiso con la transformación de la sociedad a través de la pelea contra la desigualdad. Indicó que la formación que la Udelar quiere dar a sus estudiantes se define en torno a la excelencia académica y el compromiso social, y ese compromiso debe expresarse de manera decidida y modesta a la vez, ya que «la universidad no es el ombligo de la sociedad». Debe hacerse por tanto en pie de igualdad con muchos actores, ya que «si algo ha mostrado la experiencia histórica es que no hay un actor que garantice el desarrollo. No es ni el Estado, ni el mercado, ni tal otra cosa, sino la confluencia de los diversos actores lo que lo garantiza».

El Rector expuso su visión sobre los distintos «frentes de la pelea» hacia la democratización del conocimiento. En primer lugar, aludió a la expansión y curricularización de las actividades que la universidad realiza en la sociedad, actividades que deben ser hechas desde una perspectiva de intercambio de saberes, dialogando y aprendiendo unos y otros, y priorizando a los sectores más postergados. En segundo lugar, planteó la necesidad de ampliar la investigación de calidad en todas las áreas, para que desde el conocimiento, la producción de bienes y servicios nuestros países estén a la altura de las necesidades de su gente, vinculando entonces la investigación y la innovación con la inclusión social.

En tercer lugar, se refirió a la diversificación de las modalidades de enseñanza para lograr la enseñanza activa, que es la que tiene como protagonistas a quienes aprenden, de modo que quienes llegan a la universidad y muchos otros que deberían llegar, puedan seguir aprendiendo toda la vida. Arocena llamó a ver a la gente no como pacientes de las políticas públicas sino como agentes de la transformación, enfatizando que hoy la expansión de las capacidades y libertades pasa por el acceso universal a la enseñanza.



Rodrigo Arocena, Pedro González, Ricardo Ehrlich

Por su parte el Ministro de Educación de Uruguay, Ricardo Ehrlich, reflexionó sobre la problemática que vive hoy la educación uruguaya. El ministro se refirió al momento actual a partir de la contraposición entre el contexto regional de fortalecimiento de las sociedades y las persistentes exclusiones en el acceso al sistema educativo. Señaló que los avances registrados en los indicadores sociales de nuestro país son todavía insuficientes, ya que más allá de las mejoras logradas en los últimos años, todavía más de un tercio de los niños y adolescentes uruguayos viven bajo el nivel de pobreza. «Hay un tiempo de latencia de estas situaciones que nos exige trabajar con intensidad», consideró.

Del mismo modo, dentro del sistema educativo la inequidad social se manifiesta en las condiciones desiguales con las que llegan los niños y jóvenes a las instituciones de enseñanza. En la superación de esta desigualdad las universidades latinoamericanas tienen enormes desafíos para abrir las puertas a la sociedad y explorar nuevos caminos en el relacionamiento con la ciudadanía, afirmó. Ehrlich dijo que en educación la apuesta debe ser a la construcción de grandes acuerdos nacionales con una agenda compartida. Destacó que la Udelar ha sido el apoyo, referente y sostén más firme en la elaboración del proyecto de país. En este sentido, postuló que las universidades latinoamericanas están llamadas a ser las puntas de lanza en las transformaciones del continente.

Al cierre del evento se desarrolló un concierto en el Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad de la República, a cargo de músicos pertenecientes a Grupos Sonantes.

Grupos Sonantes es un proyecto de extensión universitaria de la Udelar, desarrollado a instancias de la Unidad de Extensión de la Escuela Universitaria de Música (EUM), que cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación y Cultura.

La iniciativa funciona desde 2000, llevando instrumentos a diversas zonas de la capital y del interior del Uruguay. Docentes y estudiantes trabajan con niños y jóvenes, brindando formación en estas disciplinas y promoviendo la constitución y la autonomía de conjuntos musicales. Del mismo modo, se propone formar instructores de música en diversos puntos del país.



Grupo Sonantes

Resoluciones de la LX reunión del Consejo de Rectores de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo,

18 de noviembre de 2011

Con relación al II Seminario Internacional Universidad–sociedad–Estado de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), desarrollado durante los días 16 y 17 de noviembre de 2011 en la Universidad de la República, Uruguay, titulado «Reforma Universitaria: universidades latinoamericanas y desarrollo», el Consejo de Rectores resuelve:

- Conformar una comisión integrada por los señores Rectores a razón de un representante por país, con el objetivo de constituir un foro permanente con relación a los temas abordados en el II Seminario Internacional Universidad-sociedad-Estado.

Se espera que la misma se constituya y, a su vez establezca, una senda para transitar en el futuro.

Las propuestas que emanen de esta comisión, serán analizadas en los ámbitos de definición de la asociación, Consejo de Rectores.

- Se dispone que dicha comisión quede integrada por :

- *Carolina Scotto*, rectora de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- *Teresa Rescala*, rectora de la Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia.
- *Felipe Mullins*, rector de la Universidad Federal de Santa María, Brasil.
- *Juan Manuel Zolezzi*, rector de la Universidad de Santiago de Chile, Chile.
- *Hildegardo Irala*, rector de la Universidad Nacional de Itapúa, Paraguay.
- *Rodrigo Arocena*, rector de la Universidad de la República, Uruguay.



Consejo de Rectores

TEMAS:

- ▶ La universalización de la educación superior y renovación de la enseñanza.
- ▶ Cogobierno como modelo de gestión y gobierno universitario.
- ▶ Contribución de las universidades al desarrollo integral de la región.

«En nuestra época, el desarrollo integral con protagonismo ciudadano pasa por la democratización del conocimiento. La contribución de la Universidad a ello requiere: expandir y curricularizar la extensión, priorizando a los sectores sociales más postergados; ampliar la investigación de excelencia en todas las áreas, su aporte a la producción y su conexión directa con la inclusión social; mejorar y diversificar la enseñanza activa de calidad para que más gente acceda a la educación superior y tenga éxito en ella.

Corresponde repetir que la primera clave de la democratización del conocimiento es la generalización de la educación superior. Contribuir a esta gran meta es, por consiguiente, la primera definición de la nueva Reforma Universitaria.

En educación rápido sólo se destruye; sólo se construye con perspectiva de largo plazo. Valdría la pena convocar desde ya al Seminario AUGM del año 2031, sobre Reforma Universitaria: universidades latinoamericanas y desarrollo, donde se podrá comprobar que la región, a través de la renovación de la enseñanza, supo universalizar la educación superior».

Rodrigo Arocena



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



AÑOS
Asociación de Universidades
GRUPO MONTEVIDEO

ISBN: 978-9974-0-0834-2

