

137

ISSN 0185-2760

Enero-Marzo de 2006

Volumen XXXV (1)

REVISTA DE LA

EDUCACIÓN SUPERIOR



ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

FUNDADA EN 1972
DIRECTOR FUNDADOR: LIC. ALFONSO RANGEL GUERRA

DIRECTOR: ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Adrián Acosta Silva
Universidad de Guadalajara

Dr. Manuel Gil Antón
Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa

Dr. Ricardo Arechavala Vargas
Universidad de Guadalajara

Dr. Rollin Kent Serna
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Dr. Galo Burbano López
Asociación Colombiana de Universidades

Dr. Pedro Krotsch
U. de Buenos Aires y U. Nacional de La Plata, Argentina

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, UABC

Dr. Romualdo López Zárate
Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco

Dr. Ángel Díaz Barriga
Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM

Dr. Salvador Malo Álvarez
Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior

Dra. Sylvie Didou Aupetit
Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN

Dr. Alejandro Montano Durán
Universidad Anáhuac

Dr. Pedro Flores Crespo
Instituto de Investigaciones para el Desarrollo Educativo, ULA

Dr. Humberto Muñoz García
Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM

Dra. María Ruth Vargas Leyva
Instituto Tecnológico de Tijuana

EDITORES ASOCIADOS

Sección Estadísticas

Mtro. Javier Mendoza Rojas
Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM

Sección Estados del Conocimiento

Dr. Armando Alcántara Santuario
Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM

CORRESPONSALES

Sección a cargo de Rollin Kent Serna

Argentina

Dr. Carlos Marqués
Universidad de Quilmes

Chile

Dr. José Joaquín Brunner
Fundación Chile

Estados Unidos

Mtra. Laura E. Padilla G.
Claeremont Graduate University

Brasil

Dr. Valdemar Sguissardi
Facultad de Educación, UNIMEP

Colombia

Dra. Nohra Pabón Fernández
Universidad del Rosario

Venezuela

Dra. Carmen García Guadilla
Universidad Central de Venezuela

Canadá

Dr. Daniel Schugurensky
OISE, Toronto

España

Dr. J. Venancio Salcines Cristal
Universidad de La Coruña

REVISTA DE LA

EDUCACIÓN SUPERIOR



ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Diseño original:
Movimiento Gráfico
Cuidado de la edición:
Martín López Avalos
Formación Editorial:
María Guadalupe Cárdenas Pérez
Correo e: gcardenas@anuies.mx
Distribución: Vicente Salazar Díaz
Correo e: vsalazar@anuies.mx
Suscripción y ventas:
Griselda Domínguez Moreno
Tel.: 54 20 49 00 Ext. 1030
Correo e: gdm@anuies.mx

Redacción y Administración:
Tenayuca 200
Col. Sta. Cruz Atoyac,
03310, México, D. F.
Tel.: 54 20 49 58. Fax 56 04 42 63
Correo e: editor@anuies.mx
resu@anuies.mx
Para consultar la Revista de la Educación
Superior en Internet: www.anuies.mx

Se permite la reproducción del material
publicado previa autorización del
Director de la Revista y citando fuente.
El material incluido en este número,
así como los anteriores, puede consultarse
en www.anuies.mx. Las colaboraciones
aparecidas con firma son responsabilidad
de sus autores y no reflejan,
necesariamente, la postura de la ANUIES.

Precio del ejemplar: \$100.00
Suscripción anual (cuatro
números): en la República
Mexicana \$400.00
En el extranjero: US \$70.00
Impreso y hecho en México/
Printed in Mexico

Revista de la Educación Superior. No. 137, Enero-Marzo de 2006; Revista trimestral; Editor Responsable: Carlos Rosas Rodríguez; Número del Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derecho de Autor 04-2001-072315200400-102; Número de Certificado de Licitud de Título 12209; Número de Certificado de Licitud de Contenido 8864; Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.; Imprenta: Image and Printers, S. A. de C. V. 1ª Cerrada de Retoño Núm. 3, Col. El Retoño, C. P. 09440, México, D. F. La Revista de la Educación Superior está incluida en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt en el Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) en la Base de Datos Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE) y en la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (REDALYC).

CONTENIDO

EDITORIAL

5

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

- | | | |
|---|-----------|---|
| Frida Díaz Barriga,
Gerardo Hernández,
Marco Antonio Rigo, Elisa Saad y
Georgina Delgado | 11 | Retos actuales en la formación
y práctica profesional
del psicólogo |
| Karla Marmolejo y
Jorge Dettmer | 25 | El Programa Mesoamericano de
Intercambio Académico ANUIES-CSUCA |

ENSAYOS

- | | | |
|---|-----------|--|
| José Carlos Rothen | 43 | La reforma universitaria
brasileña de 1968 |
| Gladys Beatriz Barreyro | 63 | Evaluación de la educación superior
brasileña: el SINAES |
| André Augusto Brandão,
Mani Tebet A. de Marins y
Anderson Paulino da Silva | 75 | Raza y desigualdades educativas
en el acceso a la universidad |
| Adreana Dulcina Platt y
Marcos Jorge | 89 | Revisión histórica de los aspectos
económicos, políticos y socioculturales
del periodo de la formación universitaria
brasileña y del norte del Estado de Paraná |
| Martha Abrahão
Saad Lucchesi | 99 | La universidad brasileña en un
contexto de cambios impuestos por la
globalización |

MIRADOR

- | | | |
|--|------------|--|
| Josefina Quintero Corzo y
Raúl Ancízar Munévar Molina | 113 | No sobran maestros: las políticas de
racionalización debilitan la formación
de nuevos educadores en la universidad |
|--|------------|--|

ESTADOS DEL CONOCIMIENTO

Claudia García Benítez	127	Ética de las profesiones
Rocío Grediaga	133	La internacionalización de las universidades en México

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

145

EDITORIAL

EDILOKIVT

Con el presente número, la *Revista de la Educación Superior* inicia un nuevo volumen que se sumará a los 34 anteriores ya publicados, también se inicia otro año de esta nueva época iniciada en 2000 que marcó un rumbo para este medio que, por razones históricas e institucionales, siempre ha sido un referente para visualizar “el estado del arte” de la educación superior como un tema que convoca a una comunidad académica interesada en cultivar un objeto de estudio desde una mirada múltiple.

En los cinco años que lleva este nuevo sendero, nuestra revista se encuentra en un proceso continuo de mejora y perfeccionamiento de sus métodos de trabajo, tendencia que se muestra en el balance que la dirección de la *Revista de la Educación Superior* hizo ante el Consejo Editorial en su primera sesión de 2006.

El informe de labores de 2005 señala una consolidación en las dos partes esenciales de una revista científica; por un lado, en torno al proceso editorial en sí mismo y, por otro, en las colaboraciones –solicitadas y no solicitadas– que ingresan y se publican en cada número. En el primer aspecto, destaca la continuidad del Consejo Editorial; esta instancia se ha convertido en un espacio de reflexión intensa que señala nuestra política editorial en el mejor sentido que se puede expresar, en un paradigma que guía la elaboración del conocimiento científico.

Así, podríamos decir que los dictámenes de rechazo generalmente aducen defectos metodológicos, estilo de comunicación no académico (forma o contenido), desconocimiento de bibliografía fundamental y problemas de coherencia o consistencia en la redacción del texto, además que adolecen de objeto de estudio relacionado con la educación superior.

Un análisis del contenido de los artículos publicados en la revista nos mostraría que éstos no reflejan una tendencia teórica particular, sino un abanico temático de las preocupaciones presentes que le dan sentido al estado del arte.

En otro aspecto, el trabajo editorial se ha visto fortalecido al mantener un proceso constante de recepción y seguimiento del arbitraje encargado a pares expertos, quienes, en definitiva, señalan la calidad de las colaboraciones. Del total, 16 textos (38%) corresponden a las secciones dictaminadas mediante el sistema de arbitraje por pares académicos, conforme a las reglas editoriales de la revista (Estudios e Investigaciones, Ensayos y Reformas e Innovaciones). Los textos de la sección Análisis Temático (10 textos, 24%) fueron revisados y aceptados por el editor invitado en cada caso. Los textos de las secciones de Estadísticas, Mirador y Estados del Conocimiento (13 textos, 31%) fueron revisados y aceptados por los editores asociados responsables de dichas secciones. Por último, los textos de

la sección Zona de Debate (3 textos, 7%), fueron recibidos y aceptados por el director de la revista.

En este sentido, durante 2005 el trabajo de dictaminación se incrementó en la medida que las colaboraciones no solicitadas aumentaron a razón de una por semana laboral del año, en promedio. Cabe señalar que nuestra revista incrementó a más del doble la recepción de colaboraciones no solicitadas en cinco años: mientras que en 2000 se recibieron 15, para 2005 este número había llegado a 38. Este dato refleja un interés mayor de la comunidad académica dedicada a la educación superior por publicar en nuestras páginas. Este interés también indica que los autores la consideran uno de los medios de mayor prestigio por la seriedad del proceso editorial y por su aparición permanente, siempre respetando su ciclo trimestral.

La constancia en el trabajo cotidiano ha significado que el proceso de dictaminación no tenga rezago y que los autores cuenten con una respuesta oportuna. Este logro no habría sido posible sin el apoyo institucional de la ANUIES, mismo que el Consejo Editorial reconoció en la mencionada sesión de 2006.

Si bien podemos hablar que durante 2005 la revista se consolidó como un medio para los investigadores nacionales, también habrá que decir que nuestra presencia fuera de México se encamina a ocupar un espacio importante en América Latina y España. De las colaboraciones no solicitadas que se publicaron en el volumen XXXIV, el 45% vinieron de países de Iberoamérica, destacan las colaboraciones provenientes de España, Chile, Argentina y Bolivia.

Como dato complementario, es importante señalar que se rechazaron casi el mismo número de colaboraciones extranjeras que las que se publicaron, quedando la proporción de ocho publicadas por nueve rechazadas, de las cuales la mitad (cuatro) no cubrieron las condiciones mínimas de pertinencia y el resto (cinco) tuvieron un dictamen desfavorable.

En este punto, la sección de Ensayos del presente número es una muestra de ese impacto alcanzado hasta ahora; nos muestra una selección de colaboraciones provenientes de Brasil que llegaron sin ser solicitadas y que, obviamente, fueron sometidas al arbitraje de pares expertos. En este caso, la sección no corresponde a nuestro Análisis Temático, pues como se podrá apreciar, no cuentan con un tema común en torno al cual giren ni tampoco fueron coordinadas por alguien en particular. Por esa razón, se presentan en la sección dedicada a los ensayos sin una presentación que mostrara el tema a debatir y las conclusiones a las que se llegaron. Sin embargo, el lector atento podrá advertir algunos puntos en común con nuestra propia experiencia de la última década. Como país latinoamericano, Brasil representa una experiencia que, en la perspectiva comparada, demostraría por qué es pertinente hablar de una América Latina en la medida que se develan procesos comunes y patrones regionales hacia una historia común y, por tanto, compartida.

La *Revista de la Educación Superior* de la ANUIES es un medio editorial de amplia trayectoria, claramente identificado por los estudiosos de la educación superior en México, así como por las autoridades y tomadores de decisiones de las instituciones de educación superior del país. Gracias a su renovación editorial, ha conseguido



instalarse entre las publicaciones de investigación educativa de mayor trascendencia, reconocimiento e impacto académico. Sostener estos atributos de calidad, así como buscar su mejora sistemática, han sido los objetivos de la actual Dirección, Consejo Editorial y del equipo encargado de la publicación.

El reporte de datos expuesto en el informe anual del director ofrece resultados positivos en la mayor parte de los aspectos que conciernen a la marcha de la revista. Quedan, sin embargo, varias tareas pendientes a enfrentar y resolver satisfactoriamente. Entre ellas:

- Incrementar el nivel de convocatoria nacional e internacional de la revista.
- Mantener el ritmo de publicación oportuna conseguido.
- Resolver los “cuellos de botella” en el proceso de dictamen y anticipar el incremento de colaboraciones no solicitadas.
- Aprovechar en forma óptima los canales de difusión de la ANUIES para anunciar la revista y monitorear este proceso.
- Solicitar ingreso al índice internacional de revistas de ciencias sociales del ICI.
- Renovar la participación de la revista en el índice de revistas científicas del Conacyt.

Roberto Rodríguez Gómez
Director

Estudios e Investigaciones

Estudios e Investigaciones

Estudios e Investigaciones

RETOS ACTUALES EN LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO

FRIDA DÍAZ
BARRIGA,*
GERARDO
HERNÁNDEZ,**
MARCO ANTONIO
RIGO,** ELISA
SAAD** Y
GEORGINA
DELGADO**

*Facultad de Filosofía y
Letras, UNAM.
**Facultad de Psicología,
UNAM.
Correo e:
fdba@servidor.unam.mx
Ingreso: 13/05/05
Aprobación: 21/09/05

Los autores agradecemos
al Dr. Ángel Díaz Barriga
sus valiosas observaciones
y sugerencias al presente
escrito.

Resumen

Se analizan algunos retos en la formación del psicólogo educativo en el contexto de la realidad social y educativa en México. Como retos principales se identifican la superación del individualismo metodológico y del reduccionismo psicológico, así como la necesidad de consolidar un modelo de formación en la práctica situada basada en un aprendizaje reflexivo. Se identifican los ámbitos de identidad e intervención predominantes en la práctica profesional del psicólogo educativo mexicano y se reconoce la urgencia de innovación, así como la necesidad de incidir en la atención a grupos en situación de riesgo, en la educación familiar, comunitaria y mediática.

Palabras clave: Educación superior, psicología de la educación, formación del psicólogo educativo, innovación curricular, práctica profesional.

Abstract

The document analyzes some challenges posed by the training of the educational psychologist in the context of the social and educational reality in Mexico. Methodological individualism and psychological reductionism are considered as the main challenges, as well as the need for consolidation of a practice based training model based on reflexive learning. School based, child, special and formal face-to-face learning are identified as the main areas of identity and involvement of the professional practice of the Mexican educational psychologist and the to innovate is also acknowledged together with the need to take care of the attention of groups in situation of risk as well as family, community and media based education.

Key words: Higher education, psychology of education, training of the educational psychologist, curricular innovation, professional practice, practical training.

Introducción

En este documento se abordan los retos que enfrenta hoy en día un segmento de los profesionales de la Psicología, aquellos que se dedican a la Psicología de la Educación. Estos profesionales constituyen no sólo un subgrupo de un ámbito profesional determinado, sino un grupo con rasgos propios. En el marco de la sociología de las profesiones y de acuerdo con Ángel Díaz Barriga (2005), un grupo profesional no sólo cuenta con un cuerpo propio de conocimientos y participa en los mecanismos para su enseñanza, sino que adopta un código ético, desarrolla determinada noción de servicio y participa en las normas que regulan el ingreso y ejercicio de la profesión. Asimismo, siguiendo a Wenger (2001) consideramos que los psicólogos como grupo profesional forman parte de una comunidad de prácticas sociales determinadas¹, donde las relaciones de participación y las identidades de sus integrantes se transforman en relación con las posibilidades y restricciones de los contextos donde se desenvuelven.

Con relación a lo anterior, las profundas transformaciones que hoy experimentamos en contextos sociales altamente cambiantes, propios de la globalización, ponen a prueba los paradigmas imperantes sobre el aprendizaje profesional en las universidades. De hecho, la condición de cambio en contraste a la de estabilidad, es el rasgo fundamental de la sociedad que hoy nos toca vivir y esto implica que la sociedad y todas sus instituciones están en un proceso continuo de transformación. Esto trastoca la perspectiva del trabajo permanente, del empleo para toda la vida o de la vigencia de larga duración del conocimiento emanado de las disciplinas que se enseñan todavía mediante un esquema de transmisión-recepción de contenidos inertes y fragmentados.

Lo que hace la diferencia en el desempeño de los profesionales es su capacidad de contender con las situaciones reales que son propias de un contexto profesional en cambio permanente, y se ubica en lo que Donald Schön (1992) llama “las zonas indeterminadas de la práctica”, que se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y la presencia de conflictos de valor. Es decir, los problemas relevantes que se enfrentan en el mundo profesional, y en general en los escenarios de la vida real, constituyen situaciones poco definidas o estructuradas, y plantean dilemas de diversa índole (de desarrollo tecnológico, ambientales, éticos, políticos, económicos). De lo anterior se desprende la preocupación por la falta de conexión entre el conocimiento profesional que se enseña en las escuelas y las competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad: “sabemos cómo enseñar a la gente a construir barcos, pero no a resolver la cuestión de qué barcos construir” (Schön, 1992: 23). Por ello es un gran error pensar que lo que tenemos que hacer es enseñar a los futuros profesionales un cúmulo de teorías y técnicas y esperar que las apliquen automáticamente cuando enfrentan un escenario real.

El entorno de una sociedad globalizada, tecnologizada y competitiva, donde imperan los valores de la economía de mercado, plantea a la educación superior el reto de formar competencias complejas y adaptativas que permitan a los egresados fundamentar su actuación profesional e innovarla continuamente para dar respuesta a nuevas demandas sociales y del sector laboral, así como a la incursión acelerada de las tecnologías de la información en los campos profesionales (Díaz Barriga, A., 2005).

Sin embargo, al mismo tiempo hay que reconocer que existen fuertes demandas regionales y nacionales dadas las particularidades de cada contexto. En opinión de Pinar (2003) esta es una de las tensiones más importantes que enfrenta

¹ El concepto de comunidad de práctica se centra en lo que las personas hacen conjuntamente y en los recursos culturales que así producen (Wenger, 2001: 34).

hoy en día el campo del currículo y la formación universitaria: dar respuesta a las demandas globales, nacionales y locales. En la edición de Pinar sobre la situación que guardan los estudios del currículo en el ámbito internacional, la tendencia apunta a una diseminación creciente de un discurso técnico y de los enfoques racionales y tecnológicos, del “pensamiento empresarial”, sobre todo en el plano de las reformas y los proyectos de gran alcance que se apoyan en el discurso de la globalización. Esta es la visión que parece estar permeando las reformas universitarias en muchos sistemas educativos, dejando de lado la construcción de proyectos de formación locales y autónomos. En contextos educativos como el nuestro y en relación con profesionales que incursionan en las áreas sociales, como es el caso del psicólogo, el problema del reconocimiento de la diversidad y la equidad entra con frecuencia en conflicto con las visiones hegemónicas sobre la sociedad, la profesión o la universalidad del conocimiento

Por lo anterior, en el desarrollo de este escrito, donde planteamos los que consideramos los principales desafíos que enfrenta la formación del profesional de la psicología de la educación, el lector encontrará tanto el referente a los cambios en la disciplina y a su enseñanza en el plano internacional, como la ubicación en la problemática educativa nacional y en el ámbito al que pertenecemos los autores, la universidad pública nacional.

La psicología de la educación en México

Un recorrido somero por el desarrollo de la Psicología de la Educación en México, ubica en paralelo el auge de los paradigmas y tendencias reportados por diversos autores en el plano internacional con su aparición y robustecimiento en nuestro país, no obstante que hay desfases, lagunas y desarrollos locales que habría que reconocer. Durante las primeras décadas del siglo pasado, la psicología general se aplica en

el ámbito de la educación especial, mientras que entre 1920 y 1955 tiene lugar el origen y desarrollo de la psicología escolar y de la orientación educativa. A principios de los setenta, los psicólogos educativos comienzan a incursionar en la formación del profesorado, la planificación educativa, el diseño curricular e instruccional y la evaluación (Hernández, 2003). En la UNAM, antes de 1971 la carrera de Psicología se cursaba dentro de la Facultad de Filosofía y Letras; es entonces cuando los psicólogos experimentales proponen un nuevo plan de estudios con un evidente predominio del paradigma conductual y una visión positivista y cuantitativa de la investigación, que tuvieron un impacto significativo en la formación de este profesional en el ámbito nacional. Ese plan de estudios permanece cuando en 1973 se constituye la Facultad de Psicología y en su momento introdujo como innovación la conformación de áreas de aplicación profesional, incluyendo, entre otras, a la Psicología de la Educación.

El currículo de la licenciatura en Psicología concebido en la década de los setenta examinado a la luz de lo que Donald Schön (1992) ha llamado “jerarquía de conocimientos” está basado en la racionalidad técnica, dado que primero se enseña lo “básico” en tanto que tiene más estatuto académico y posteriormente lo “aplicado”, siguiendo una lógica que presupone que el conocimiento de la investigación básica y aplicada posibilita después una formación profesional relevante. En esta lógica curricular se separa la Psicología como disciplina científica de la Psicología como profesión. Pero esta forma de concebir la formación universitaria está presente en múltiples profesiones (i.e. Medicina, Ingeniería) no sólo en el caso de Psicología: primero se abordan los conocimientos básicos y se deja en un segundo tramo curricular para las aplicaciones clínicas o profesionales, según sea el caso. Podemos afirmar que en su momento, el currículo de la licenciatura en Psicología de la UNAM resultó paradigmático

para otras universidades públicas y privadas en el país y modeló muchas otras propuestas de formación del psicólogo.

Hoy en día nos encontramos con que la licenciatura en Psicología es una de las de mayor demanda en el ámbito nacional, pues según datos del análisis de ANUIES (2003), que abarca la década 1990-2000, ocupa el lugar número 11 entre las 20 carreras que concentran el 80% de la matrícula en la educación superior en el país. Al igual que en otras licenciaturas, en dicho periodo se encuentra una creciente participación del sector privado y de las diferentes entidades federativas, así como un aumento considerable en la población femenina (aproximadamente ocho de cada diez estudiantes de Psicología son mujeres). A su vez, en el reporte de Carlos (2004-2005), que integra varios estudios sobre el tema, se han identificado 238 programas o planes de estudio para formar psicólogos, mientras que Castañeda (2003) encuentra, a principios de esta década, un total de 214 instituciones que impartían la licenciatura en Psicología en el país. Ambos autores coinciden en plantear una relación de 7 a 3 entre instituciones privadas y públicas, y coinciden, asimismo, en la relación de 8 a 2 entre estudiantes del sexo femenino y masculino respectivamente. En el primer caso Carlos habla de una matrícula de 63,404 estudiantes de Psicología en el país, mientras que en el segundo, Castañeda aproxima la cifra a los 40,000 alumnos.

En estos y otros estudios aparecen como problemas nodales de la formación del psicólogo: la insuficiente vinculación entre la formación teórica y la práctica asociada a currículos que enfatizan la teoría y minimizan la formación para el ejercicio profesional; la escasa presencia de visiones multiparadigmáticas e interdisciplinarias; la falta de fundamentos sociales para el estudio del comportamiento humano; la carencia de estancias supervisadas y prolongadas en escenarios reales; y el que no se capacite al alumnado para la resolución de problemas de índole profesional o de conflictos y dilemas éticos que enfrentan en la

práctica, así como la falta de preparación para el trabajo en equipo, la innovación o la derivación tecnológica.

Por otra parte, un gran reto que enfrentará el egresado de esta licenciatura en general, no sólo el dedicado a la educación, es el del empleo. Los datos con los que actualmente se cuenta respecto al número de profesionales empleados no son halagüeños. Con relación a la tasa de crecimiento media anual de la población de profesionales empleados, la ANUIES reporta que el empleo en el caso de Psicología alcanzó sólo un 6.4%, dato que la coloca por debajo de las carreras dinámicas en su crecimiento ocupacional, las cuales superaron en la década pasada el 10%. Otros rasgos que caracterizan la situación en el empleo del psicólogo son: realiza un tipo de ocupación vinculada al trabajo asalariado y, en menor proporción, al trabajo por su cuenta. También se encuentra que se emplea en ocupaciones preferentemente profesionalizantes. Al mismo tiempo, la Psicología se ubica en el ámbito nacional en el grupo de 14 carreras críticas con muy acentuado exceso de oferta de egresados, ya que en el diagnóstico de ANUIES se estimó un excedente acumulado en términos absolutos de 22, 518 psicólogos profesionistas (ANUIES, 2003: 301 y 305).

En el caso de la Psicología Educativa, Carlos (2004 y 2005) encuentra que ésta ha experimentado un gran crecimiento en nuestro país al grado que ocupa el segundo lugar –después de la especialidad en clínica– en matrícula y número de egresados. En 2001 se identificaron en México 82 programas de Psicología que tenían esta opción como área profesional y 14 otorgaban el título de psicólogo educativo. En relación con las funciones profesionales de los psicólogos educativos, la que resultó más frecuente era la evaluación, seguida en orden decreciente por la planeación, la intervención, la investigación y la detección o el diagnóstico. A su vez, las principales actividades profesionales del psicólogo educativo se ubicaban en la docencia, la planeación y aplicación de programas educa-

tivos, la orientación vocacional y educativa y la elaboración de materiales didácticos.

En el ámbito de desarrollo conceptual del campo y en el plano internacional, puede afirmarse que durante los últimos diez años las perspectivas constructivistas (psicogenética, cognitiva y sociocultural) han resultado ser las aproximaciones de mayor presencia y participación en la formación y práctica de los psicólogos educativos, lo cual coincide con estudios que aparecen en la literatura especializada, realizados en otros países (Sánchez y García, 2002). Al mismo tiempo, gradualmente se han incorporado las metodologías de corte cualitativo y se ha acrecentado el influjo de las teorías sociales y humanistas, modificando la visión aplicacionista y tecnocrática de la Psicología de la Educación que prevaleció hasta entrada la década de los ochenta. Por otro lado, hay que reconocer que diversas instituciones abocadas a la enseñanza de la Psicología se han destacado por sus modelos de formación profesional basados en la práctica en escenarios naturales².

La concepción de la psicología de la educación como disciplina puente

La Psicología de la Educación, como campo de conocimiento, también se encuentra en debate. En congruencia con la perspectiva que hemos asumido en este trabajo, concebimos a la Psicología de la Educación como la disciplina que estudia, en el más amplio sentido, los procesos psicológicos (cognoscitivos, sociales y afectivos) que ocurren como consecuencia de la participación de los individuos y los grupos a que pertenecen, en contextos y prácticas educativas de diversa índole. Con base en los planteamientos de César Coll (2001a, 2001b) entendemos a la Psicología de la Educación como una *disciplina puente* que pugna por establecer relaciones de

interacción con la Psicología general, buscando un mutuo enriquecimiento entre ambas. La Psicología de la Educación tiene tres dimensiones que la distinguen: una teórico-conceptual, otra tecnológico-instrumental o metodológica y una técnico-práctica o de intervención. Vista así, intenta desarrollar un cuerpo de conocimiento teórico y metodológico propio y un saber tecnológico y técnico más cercano de las realidades educativas y también pretende establecer relaciones de paridad con los discursos prácticos educativos. Más allá del planteamiento unidireccional y jerárquico que prevaleció en el siglo anterior con respecto a las prácticas educativas, la Psicología de la Educación reconoce que éstas tienen su propia especificidad (plantean problemáticas que merecen un tratamiento diferenciado al de otros posibles campos de aplicación del saber psicológico) y que dicha singularidad requiere ser tomada en cuenta en el discurso e intervención psicoeducativos.

La Psicología de la Educación reconoce y pretende desarrollar un trabajo inter e intradisciplinar para un mejor acercamiento a las realidades y fenómenos educativos; en ese sentido nos pronunciamos por la pluralidad o pluriparadigmaticidad en la formación del psicólogo a fin de evitar que se repita la historia frecuentemente ocurrida de los currículos sesgados y reduccionistas. El planteamiento anterior rompe con la visión de la Psicología de la Educación como una simple rama de la Psicología General o de los procesos básicos que ésta estudia y que se aplican a los fenómenos educativos; concepción que hoy en día aún prevalece en los currículos universitarios de las principales universidades nacionales.

Por otro lado, se requiere integrar significativamente la investigación psicoeducativa en el proceso formativo del psicólogo educativo, ya que ésta ha sido una actividad secundaria en los estudios de licenciatura puesto que, en el mejor

² En el caso de las escuelas de la UNAM: Facultad de Psicología, FES Iztacala y FES Zaragoza, la revista del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) dedicó en 1996 un número especial a dichos modelos de formación en la práctica: *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Nueva Época, volumen I, número 2.

de los casos, sólo se aborda a cabalidad durante la realización del trabajo de investigación o tesis profesional que es requisito para la obtención del título profesional y que no forma plenamente al alumnado como potencial investigador educativo o como usuario crítico de los resultados de la investigación desarrollada por otros.

También vislumbramos la necesidad de cambiar la forma en que se enseña la disciplina psicológica y arribar a una *didáctica específica de la Psicología* que considere el papel de los procesos de construcción del conocimiento psicológico y del contexto (intersubjetivo, discursivo, institucional) dentro del cual ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta profesión. En el medio anglosajón el interés por configurar un campo enfocado a la enseñanza universitaria de la Psicología ha sido marcado como una prioridad por la American Psychological Association (APA) y ha cristalizado por lo menos en una publicación periódica, *Teaching of Psychology*, que ya pasa de una década, mientras que en nuestro medio es una iniciativa incipiente. Estrechamente ligado al anterior, aparece el tema de la investigación sobre la enseñanza en los cursos de Psicología de la Educación. La carencia de literatura sobre este tema es evidente y su importancia estriba no sólo en la posibilidad de enriquecer el debate contemporáneo sobre la enseñanza en el ámbito superior, sino en comprender los procesos mismos de construcción del conocimiento profesional de los psicólogos educativos en formación y aportar evidencia acerca de formas más apropiadas de promover el aprendizaje en esta disciplina. En este orden de ideas, Eggen & Kauchak (1995) con base en los planteamientos de Lee Shulman (1989), proponen una agenda de investigación sobre la enseñanza de la Psicología de la Educación, en la que diferencian el sentido de los cursos introductorios de los avanzados e indican algunas unidades básicas de análisis. Entre éstas, incluyen el entrenamiento, la orientación teórica y la afiliación instruccional en el caso de los profesores o instructores, así como conocimiento y creencias, metas con relación a la carrera, conocimientos previos de

cursos anteriores como las más relevantes para el caso de los estudiantes. También se consideran diversas variables relacionadas con el currículo, los procesos de aprendizaje, las tareas y actividades contenidas en los cursos y algunas variables de producto resultado que permiten investigar lo que los estudiantes logran en su formación.

Otro aspecto pendiente es definir cuáles son y cómo se desarrollan las competencias profesionales del psicólogo. En el marco de los esfuerzos de la Comunidad Europea por armonizar los currícula para la formación de psicólogos y propiciar la movilidad educativa y laboral de los profesionales, se ubican los trabajos del grupo encabezado por el holandés Robert Roe (2003). Para los fines del presente escrito recuperamos algunas de las conclusiones a las que ha arribado este autor. En primer término, al menos en el marco institucional europeo, no existe algo llamado “psicólogo generalista”, estos profesionales ejercen de algún modo como especialistas (psicólogo clínico, psicólogo educativo, psicólogo del tráfico, etcétera). Asimismo, hay diferencias sustanciales en los contextos ocupacionales en que operan los psicólogos y por ello algunas especialidades sólo pueden darse en determinados países europeos. Pero lo más relevante es lo siguiente: las competencias se adquieren típicamente en un proceso de “aprender haciendo” en la situación actual del trabajo, durante las prácticas en escenarios externos o en una situación de aprendizaje basado en simulación. Es decir, las competencias sólo pueden ser adquiridas en la práctica, realizando las tareas, responsabilidades y roles requeridos, por lo que es necesario crear un sistema de entrenamiento profesional supervisado en escenarios reales.

Nuevos retos teóricos y metodológicos: la superación del individualismo metodológico y del reduccionismo psicológico

De cara a los avances recientes en la investigación y la intervención educativa, pero particularmen-

te gracias a las visiones de corte sociocultural y situacional, ya no se considera suficiente ni apropiado el estudio o abordaje del sujeto de la educación desde un plano exclusivamente individual, sino que se requiere una visión más holística, sistémica o ecológica, que lo vincula con el contexto familiar, escolar o comunitario que lo rodea y con los programas educativos y de promoción del desarrollo en los que participa. De esta manera, hoy en día se observa el intento de superar el enfoque individualizante en los planos metodológico e interventivo, que ha sido el dominante en las evaluaciones psicológicas, de la salud, del aprendizaje y del desarrollo infantil y humano en general.

En este sentido, tanto en el plano internacional como en el nacional aparecen formulaciones conceptuales donde los autores intentan trascender (al menos en teoría, esperemos que se logre en la enseñanza y la intervención profesional) el análisis psicológico centrado en el planteamiento reduccionista de atributos o propiedades singulares, concebidos desde la lógica de la exploración de un sujeto en solitario (i.e. CI, perfil de maduración, rendimiento académico, nivel de desarrollo, estilo de aprendizaje, etcétera). Dichos atributos solían explorarse en la práctica psicológica de forma única y aislada, haciendo una abstracción descontextualizada del desarrollo y el aprendizaje, omitiendo la situación, los procesos básicos y los contextos significativos, familiares y culturales, que posibilitan tales atributos. Esta visión conducía, casi indefectiblemente, a una contrastación “en frío” con parámetros o normas de desarrollo, maduración o aprendizaje, donde numerosos sujetos de la educación resultaban etiquetados por quedar al margen de los indicadores de “normalidad”. Aunque en ocasiones esto les permitía recibir los beneficios de programas educativos remediales y compensatorios, también es verdad que en muchas otras los conducía a una exclusión social y educativa avalada gracias al establecimiento de metas educativas unívocas o uniformizantes, pretendidamente “neutrales” (Díaz Barriga, F., 2004).

En la actualidad, los psicólogos de la educación manifiestan un reconocimiento —explícito o tácito— de que no existe un cauce en el desarrollo y el aprendizaje que pueda considerarse “natural”, universal o único como producto directo de la pertenencia a un medio de aprendizaje “normal” o “ideal”, ajeno a las demandas, valores y prácticas sociales que se plantean desde una sociedad y cultura concretas. Así, Baquero (2002) parafraseando a Foucault, plantea que los psicólogos de la educación tenemos que reconocer que es la sociedad la que configura las prácticas que constituyen la infancia moderna, y que la acción educativa constituye el motor que impulsa el desarrollo de la persona.

Por consiguiente, los procesos formativos para la intervención y la investigación en Psicología de la Educación requieren virar (si queremos realmente arribar a una comprensión y mejora de procesos y agentes educativos) hacia un enfoque integrador o ecológico, es decir, propio de la perspectiva de los sistemas sociales que convergen en el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo humano en entornos escolarizados y no escolarizados.

No obstante, también se puede caer en otro tipo de reduccionismo, el sociologicismo, por lo que algunos autores proponen posturas integradoras, que buscan conjuntar constructivismos sociales e individuales. Mientras que los constructivistas sociales llegan a sostener que lo psicológico depende del contexto en donde ocurre (está “situado”), los constructivistas endógenos parecen estar de acuerdo con la idea de que lo singular que hace a una persona un ente único e individual, permanece a través de los contextos sociales y comunidades varias en donde se participa culturalmente (Coll, 2001b; Salomon, 2001).

De alguna forma continúa prevaleciendo la tendencia de estudiar y explicar lo individual y lo social (que se interpenetran mutuamente) en forma disociada, lo que abre la puerta a los planteamientos reduccionistas, sociologicistas o psicologicistas, antes mencionados. En el terreno de lo educativo, los aportes de las versiones

del constructivismo endógeno cuentan con más elementos para estudiar y explicar los procesos intrapsicológicos del aprendizaje de los alumnos, mientras que el constructivismo (y el construccionismo) social o exógeno tienen mayores referentes para dar cuenta de los procesos de influencia educativa (escolares o extraescolares) como una realidad interpsicológica, discursiva y cultural (una auténtica construcción conjunta).

Por otro lado, se reconoce la posible complementariedad de las explicaciones entre los distintos constructivismos dado que los diversos focos de investigación y unidades de análisis que éstos enfatizan en sus programas de investigación, muchas veces más que ser antagónicos parecen ser complementarios e integrables. Este tipo de argumentos lo sostienen autores que se han esforzado por dejar en claro la necesidad de desarrollar propuestas de integración entre los constructivismos endógenos (particularmente las propuestas piagetiana y la cognitiva) con los constructivismos exógenos (el sociocultural y algunas versiones construccionistas discursivas o lingüísticas) (véase la discusión en el contexto internacional en los trabajos de Blumenfeld *et al*, 2000; Coll, 2001b; Coob & Yackel, 1996; Nuthall, 2000; Salomon, 2001). En todos estos esfuerzos se señala la posibilidad de complementar la “riqueza” de las aproximaciones que se intentan integrar. Estas posturas también coinciden con la tendencia, cada vez más aceptada en Psicología de la Educación (Coll, 2001a) de estudiar como una auténtica unidad al binomio de los procesos de aprendizaje y de enseñanza tratando de comprender sus influencias mutuas y posibles correlaciones.

En el plano de la intervención, una lección que aprendimos los psicólogos respecto a los programas sociales y educativos de largo alcance dirigidos a la infancia, que se impulsaron en varias naciones desde hace más de tres décadas, es que quedaron rebasados los modelos de educación compensatoria y las teorías de la privación cultural en los que se fundamentaron en sus inicios. En un análisis reciente sobre la efectividad y las

políticas de este tipo de programas, es interesante notar que los más exitosos y permanentes (*i.e. Head Start*) transitaron hacia la construcción de un movimiento social enfocado en la acción comunitaria y los derechos de los participantes, con el apoyo permanente de especialistas y estudiosos del desarrollo infantil pero ante todo con la participación activa de los padres como sus principales promotores (Kagan, 2002). Un aspecto más a considerar, además del cambio de una visión *remedial* a una de *facultamiento*—donde se rescata el valor y singularidad de la cultura y formas de organización de los grupos involucrados— es la posibilidad real de impulsar políticas y reformas educativas definidas que den soporte y continuidad a dichos programas. Esto plantea un reto más a la formación del psicólogo: el cambio del modelo aplicacionista o del “trasplante” a un modelo de usuario, el cual implica reconocer a la persona, al contexto, a los recursos y a los niveles de accesibilidad disponibles (Díaz Barriga, F. y Saad, 1996).

Buscando ampliar los ámbitos de intervención del psicólogo educativo: los nuevos espacios de intervención profesional

Como sociedad, nuestro principal reto sigue siendo zanjar la brecha de marginación, pobreza y exclusión social y educativa que viven hoy en día millones de mexicanos. Es por ello que, a nuestro juicio, el sentido de la actuación profesional y, por ende, de la formación del psicólogo educativo debe enfocarse en su capacidad de promover tanto el desarrollo humano (en su acepción amplia de bienestar y calidad de vida) como la inclusión social, en un marco de equidad y respeto a la diversidad y a los derechos fundamentales de las personas.

Por ello, un reto importante para el nuevo psicólogo educativo será ampliar el perfil e imagen tradicional de la década de los ochenta, del psicólogo infantil y escolar, formado para atender

sobre todo población escolarizada, urbana y de clase media, con apoyo en un abordaje individual o unipersonal y similar al de la intervención del clínico, para arribar a una visión más contextualizada, ecológica y sistémica (Díaz Barriga, F. y Saad, 1996). Esto involucrará al estudiante y al profesional de la Psicología de la Educación en nuevas tareas de intervención profesional e investigación educativa en contextos poco explorados al presente. Algunos ámbitos de estudio e intervención educativa poco atendidos en la formación del psicólogo, que establecen parte de la “agenda pendiente”, se relacionan con la comprensión de las influencias mutuas entre los agentes educativos y socializadores (sobre todo padres y educadores, pero también los medios y tecnologías de la comunicación) y los sujetos de la educación, en relación con las prácticas socioeducativas, los aprendizajes y valores que se promueven en determinados contextos, escolarizados y no escolarizados.

Como se ha venido demostrando, gracias a los aportes de la cognición situada y de los enfoques ecológicos (Brown *et al.*, 1989; Salomon, 2001), los procesos psicológicos no ocurren de manera aislada o de forma igual ante distintos contextos socioculturales. Ocurren *dentro de* y como *consecuencia de* contextos socioculturales determinados, de modo que para comprenderlos e intervenir en ellos de forma efectiva se necesita reconocer la complejidad de esta relación de influencia recíproca entre unos y otros. En el ámbito del estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje, hace apenas unas décadas prevalecieron los modelos de análisis que separaban la enseñanza y el aprendizaje para estudiarlos como dos entidades separadas (Shulman, 1989). Tales son los casos de los modelos “proceso-producto” y los modelos de la cognición del alumno, que se centraban en el estudio de los procesos cognitivos, estratégicos y metacognitivos como si éstos ocurrieran al margen de la influencia de los procesos de enseñanza. Si bien el conocimiento psicoeducativo avanzó mucho por estos senderos, pronto se demostró que varios de los principios, especialmente los derivados del segundo

modelo, tenían una limitada transferencia y aplicabilidad a las situaciones educativas reales y más aún cuando las situaciones educativas se presentaban en entornos no escolarizados o con poblaciones que no pertenecían a una clase media urbana.

Entrando en el ámbito nacional y local, y sin restar importancia a la tarea del psicólogo en la educación escolarizada –ámbito de identidad predominante– nos preocupa la atención (más bien, la carencia de ésta) a la infancia y juventud desprotegida y marginada de los servicios educativos en nuestro país, que tiene una clara expresión en los menores en situación de calle, los inmigrantes y jornaleros, los indígenas y los menores con capacidades diferentes. A manera de ilustración, ofrecemos algunos datos estadísticos: ya en 1998 se estimaba que sólo en la ciudad de México cada año había mil niños más que salían de sus casas a vivir *de o en* las calles y se hacía un cálculo de al menos 18 mil niños y niñas en dicha situación; entre 1992 y 1995 la población de menores callejeros se incrementó en un 80% (Calderón, 2003: 188 y 204). En la década del noventa, la proporción de niñas en esta situación aumentó considerablemente, al igual que el SIDA, la violencia, la drogadicción y la prostitución infantil y este problema no se encuentra confinado sólo a la capital, sino que también está presente en las principales ciudades del país. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2000), el índice de analfabetismo es del 10% entre la población mexicana y se concentra sobre todo en la población indígena siendo mayor entre las mujeres. Se calcula que actualmente hay más de 10 millones de indígenas en el país, que se encuentran en una grave situación de pobreza y marginación y están asentados en 24 entidades federativas, distribuidos en 64 grupos étnicos que hablan 78 lenguas y variantes dialectales (SEP, 2000). En relación con la población jornalera agrícola migrante, se estima que al menos 1.2 millones de infantes menores de 14 años acompañan a sus padres y se incorporan a labores productivas en el campo. En un tránsito estacional por diversas

zonas de expulsión y atracción diseminadas en la República, los jornaleros agrícolas se alojan en campamentos temporales y los menores interrumpen sus estudios o terminan abandonándolos definitivamente.

Tradicionalmente la labor del profesional de la Psicología de la Educación, en lo que toca a la comprensión de la problemática y la atención de las necesidades educativas de estos grupos, ha sido limitada. Por ello se vislumbra la necesidad de que el psicólogo educativo desarrolle las competencias profesionales que le permitan generar entornos de aprendizaje facilitadores o significativos en contextos múltiples, no sólo escolares y urbanos.

Hemos mencionado la necesidad de descentrar el trabajo del psicólogo educativo, que tradicionalmente lo ha ubicado en la educación escolarizada e infantil, para acercarlo a otros contextos, entre éstos nos referiremos a la educación continua y a distancia, en previsión de la gran expansión que ésta experimentará en los próximos años. Por ello será importante introducir en el currículo elementos para la utilización de las nuevas tecnologías de la información en el diseño y evaluación educativos. Un campo de ejercicio profesional más a reforzar es el relativo a la formación de agentes educativos, incluyendo al profesorado pero, asimismo, a los padres y los educadores comunitarios y aquellos cuya acción educativa los ubica en los sistemas educativos abiertos, a distancia y virtuales. Sin embargo, descentrar no quiere decir excluir, es decir, lo antes dicho de ninguna manera significa que el psicólogo educativo ya no enfrenta retos en relación con la problemática del sistema educativo formal o respecto a la educación escolarizada. Por el contrario, el psicólogo educativo requiere intervenir con una visión renovada en los graves problemas y desigualdades educativas que prevalecen en México y que se expresan en el bajo aprovechamiento académico, la reprobación, el rezago, la deserción, las deficiencias en

la profesionalización de los docentes, entre otras (Prawda y Flores, 2001).

Por lo anterior, se requiere impulsar que la formación de los futuros psicólogos comprenda un conocimiento profundo de la dinámica y necesidades del sistema educativo, de las políticas educativas locales y globales, por lo que será necesario que además de permitir la consolidación del conocimiento proveniente de la disciplina psicológica de avanzada, se integren elementos de carácter intra e interdisciplinar. En particular, dado que éstas han constituido carencias señaladas, habrá que reforzar los aspectos sociales y contextuales vinculados a los fenómenos educativos desde la mirada de otras ciencias de la educación, así como una mayor interacción con áreas disciplinares vinculadas, como son la psicología clínica y de la salud y las neurociencias. En el plano de la intervención, se requiere disponer de nuevas metodologías de aprendizaje y enseñanza, sustentadas en modelos de educación multicultural bilingüe, en abordajes pedagógicos y andragógicos innovadores, en las propuestas de la cognición y enseñanza situadas en el aprendizaje grupal, la inclusión educativa, la atención a la diversidad y la educación comunitaria, o en las propuestas educativas de campos emergentes como la psicología de la recreación y del empleo del tiempo libre, la psicología ambiental, la animación sociocultural o la educación ciudadana, entre otras. En particular, destaca el nuevo enfoque denominado “educación para la vida”, que busca promover la adquisición de competencias sociofuncionales, útiles para la vida cotidiana y enfocadas al logro de aprendizajes significativos en situaciones vinculadas con los entornos escolar, familiar, social y laboral. En todos estos ámbitos hay que prever la construcción de entornos de aprendizaje apoyados con tecnologías de la información y comunicación, puesto que la tendencia apunta a una gran expansión de la educación a distancia, de la enseñanza en línea y de las comunidades de aprendizaje virtuales.

A manera de cierre: La importancia de un modelo de formación en la práctica en escenarios reales

La tesis central que hemos defendido en este trabajo es que frente a las nuevas realidades sociales que experimenta la sociedad mexicana y frente a nuevos desarrollos conceptuales del campo de la Psicología de la Educación, se impone un cambio en la formación de los psicólogos educativos en el país. Los datos nacionales sobre expansión de la matrícula y de programas de psicología educativa y sobre el empleo de los estudiantes graduados solamente ofrecen un contexto para sopesar la magnitud de la problemática que se enfrenta. No disponemos de un *corpus* de conocimiento empírico y actual, situado en nuestra realidad respecto a los procesos de aprendizaje profesional y académico mediante los cuales una persona se convierte en un psicólogo competente en los escenarios educativos. En la acepción de Roe (2003) no disponemos de un perfil de competencias de la profesión del psicólogo, la cual debiese abarcar los momentos más importantes de transición entre el trayecto formativo en la universidad y la entrada a una práctica supervisada e independiente una vez concluida la licenciatura. A pesar de ello, de lo que sí disponemos es de información de primera mano del devenir de la disciplina y de los nuevos ámbitos profesionales que demandan la participación de este profesional. Como hemos visto, existe la necesidad de superar el reduccionismo psicológico y el individualismo metodológico, para arribar a visiones más socioculturales y sistémico-ecológicas que permitan expandir la actuación del psicólogo más allá de los confines de la educación escolarizada y de las tareas tradicionales de diagnóstico psicopedagógico. Los planteamientos ofrecidos han intentado ser suficientemente generales respecto a la formación profesional y no específicos sobre una localidad o institución educativa en específico, pero entendemos que las particularidades de los distintos

contextos educativos imponen restricciones a lo que aquí hemos dicho.

Aunque la argumentación no ha girado en torno a la sociedad del conocimiento, porque los ejes del trabajo apuntan a otra dirección, encontramos coincidencias entre lo aquí expuesto con autores que han estudiado el tema. Por ejemplo, Reigeluth (2000) plantea que a medida en que vamos adentrándonos más en la era de la información, es más imperiosa la necesidad de formar personas que puedan trabajar en redes y de manera cooperativa, que estén capacitados para la toma de decisiones compartida, que se manejen de forma autónoma pero con responsabilidad y que posean no sólo iniciativa y capacidad de innovar, sino de aprender (y desaprender) continuamente. Asimismo, es importante que se les permita la auto dirección y que durante la formación trabajen en equipo sobre tareas reales, de la vida cotidiana y pueden utilizar el potencial de las tecnologías más avanzadas. El paradigma actual de la enseñanza y formación profesional se basa en la estandarización y sólo con cambiar los contenidos de lo que enseñamos no apoyamos a los estudiantes en los procesos de aprendizaje complejo.

Frente a lo anterior, y a manera de cierre del escrito, planteamos la importancia que tiene la formación de los profesionales, incluido el psicólogo educativo, en un esquema que permita no sólo un acercamiento, sino una inmersión real en diversos contextos socioeducativos. En este sentido, se requiere fortalecer el entrenamiento profesional del psicólogo a través de un modelo de formación *in situ*, caracterizado por una práctica reflexiva, innovadora y ética, que junto con el conocimiento disciplinar de frontera, le dé elementos para la emisión de juicios, la toma de decisiones, la solución de problemas y el planteamiento de políticas y proyectos educativos destinados a diversas poblaciones y grupos de edad.

La formación en la práctica permite el desarrollo de habilidades profesionales y la construcción de estrategias personales y meto-

dológicas para el trabajo en equipo, la interacción con profesionales de otros campos de conocimiento, la adquisición de actitudes de servicio y compromiso social, así como el modelado y vivencia de la ética profesional (Ávila *et al*, 1996). Es bajo esta visión de la formación en la práctica que subrayamos la necesidad de cuidar que en la realización de las actividades se evite incurrir en una “concepción aplicacionista” donde los espacios de práctica consisten en la aplicación rutinizada y preestablecida de contenidos desprendidos del currículo teórico o donde se acude a los escenarios como espectador para ver una demostración en vivo de principios, procesos o programas. Por el contrario, propugnamos por un sistema que opere a través del establecimiento de convenios de colaboración con diversas instituciones y organizaciones de los sectores educativo y de la salud o bien con grupos comunitarios diversos y donde se promueva la participación activa del alumnado que concurre a tales instituciones en su calidad de profesionales en formación. Un modelo de formación en la práctica desde una perspectiva integral implica la asistencia del alumnado durante varias horas semanales a un escenario educativo natural, donde se desarrolla bajo la supervisión directa de un docente capacitado, un proyecto que puede ser de docencia-servicio o docencia-servicio-investigación enfocado a la problemática y necesidades de las personas o grupos atendidos y sus contextos. Dichos proyectos deben fundamentarse apropiadamente en la disciplina psicológica y la intervención que se realiza en el escenario debe abarcar las siguientes etapas: inducción, detección, diagnóstico, programación o planeación, intervención, evaluación y comunicación. Los programas de intervención generados deben tener dos cometidos: la formación profesional del alumnado en habilidades de alto nivel y la promoción de la autogestión y la solución de problemas relevantes para las personas y grupos de referencia atendidos.

Consideramos que las principales características de un modelo de formación en la práctica de psicólogos educativos como el que propugnamos son las siguientes: una formación integral *autocontenida*, es decir, no dependiente de contenidos puntuales de las asignaturas teóricas del currículo pero sustentada en conocimientos psicológicos vigentes; la formación en la práctica desde la perspectiva del *profesional reflexivo* desarrollada por Donald Schön (1992); el trabajo en escenarios reales en donde se puedan desarrollar proyectos de investigación y de intervención acordes con la visión de los *modelos ecológicos orientados al usuario*; la adopción de un enfoque comunitario y de *aprendizaje basado en el servicio* que permita el desarrollo de habilidades profesionales de alto nivel; el papel del docente de prácticas como *mediador y supervisor* del trabajo profesional en el escenario; la necesidad de una evaluación multidimensional y una autoevaluación continua del sistema de prácticas abarcando agentes, procesos y contextos.

Una propuesta académica adicional que consignaremos aquí aunque sea brevemente pues la juzgamos de gran relevancia, es la instauración de un programa sistemático y flexible de *fortalecimiento y tutoría académica* dirigido a los psicólogos educativos en formación, que permita a los alumnos asumir de manera gradual las responsabilidades propias de un profesional de la Psicología y adquirir las competencias profesionales pertinentes (Díaz Barriga, F. y Saad, 1996; Pacheco *et al*, 2003).

Como una toma de postura, concluimos que la formación en la práctica requiere ser el foco de la formación del psicólogo educativo, desde una perspectiva de educación facultadora y enseñanza situada, enfatizando la adquisición de competencias sociofuncionales para la vida y para el ejercicio de la profesión, orientando dicha formación en las dimensiones de crecimiento personal, de habilidades de relación interpersonal y de conocimientos disciplinares para la investigación.

Referencias

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2000). *La educación superior en el siglo XXI*, México, ANUIES.

——— (2003). *Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico (1990-2000). Primera Parte*, México, ANUIES, Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones.

ÁVILA, J. L., *et al* (1996). “El sistema de prácticas del área de psicología de la educación: continuidad y cambios a lo largo de 20 años”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1 (2).

BAQUERO, R. (2002). “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”, en *Perfiles Educativos*, Tercera Época, 25 (97-98).

BLUMENFELD, P. C. *et al* (2000). “La enseñanza para la comprensión”, en B. J. Biddle, *et al* (Eds.). *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*, Barcelona, Paidós.

BROWN, J. S., *et al* (1989). “Situating cognition and the culture of learning”, en *Educational Researcher*, 18 (1).

CALDERÓN, J. (2003). *Infancia sin amparo*, México, La Jornada/Grijalbo.

CARLOS, J. (2004-2005). “La formación profesional del psicólogo educativo en México”, en *Sinéctica*, 25, agosto-enero.

CASTAÑEDA, S. (2003). “¿Hacia dónde orientar la enseñanza de la psicología como ciencia y como profesión?”, en Facultad de Psicología, UNAM, documento inédito presentado ante la Comisión Coordinadora del Cambio Curricular.

COBB, P. & Yackel, E. (1996). “Constructivist, emergent, and socio-cultural perspectives in the context of developmental research”, en *Educational Psychologist*, 31 (3-4).

COLL, C. (2001a). “Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación”, en C. Coll, *et al* (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza.

——— (2001b). “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”, en C. Coll, *et al* (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza.

DÍAZ BARRIGA, A. (2005). “Las profesiones ante los nuevos retos. globalización, flexibilidad y competencias”, en T. Pacheco y A. Díaz Barriga. *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*, Barcelona, Ediciones Pomares.

DÍAZ BARRIGA, F. (2004). “Retos en el estudio del desarrollo y la intervención educativa en la infancia”, en *Educación 2001*, 104.

——— y E. Saad (1996). “Un modelo de formación en la práctica del psicólogo educativo a través de la integración docencia-servicio-investigación”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Nueva Época, 1 (2).

EGGEN, P. y D. Kauchak (1995). "The teaching of educational psychology: A research agenda". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, Ca. Recuperado el 28/04/2004 en <http://sea-monkey.ed.asu.edu/~gene/TEPSIG/Eggen.html>

HERNÁNDEZ, G. (2003). "Notas para una historia de la psicología de la educación en México", México, Facultad de Psicología, UNAM, documento inédito.

KAGAN, J. (2002). "Empowerment and education: civil rights, expert-advocates, and parent policies in head start, 1964-1980", en *Teachers college record*, 104 (3), <http://www.tcrecord.org> ID Number 10847.

NUTHALL, G. (2000). "El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula", en B. J. Biddle, *et al* (Eds.). *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Barcelona, Paidós.

PACHECO, D., *et al* (Eds.) (2003). *Aprender sirviendo. Un paradigma de formación integral comunitaria*, México, Editorial Progreso.

PRAWDA, J. y G. Flores (2001). *México educativo revisitado*. México, Océano.

SALOMON, G. (2001). "No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico", en G. Salomon (Comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.

SÁNCHEZ, E. y J. N. García (2002). "La década 1989-1998 de la psicología española: un análisis de las investigaciones en psicología evolutiva y de la educación", en *Papeles del Psicólogo*, 82.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2000). *Perfil de la educación en México*, México, Subsecretaría de Planeación y Coordinación, SEP.

SHULMAN, L. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea", en: M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.

PINAR, W. (2003). *International handbook of curriculum research*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

REIGELUTH, Ch. (Ed.). (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*, Madrid, Aula XXI Santillana, Parte I, cap. 1.

WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.

EL PROGRAMA MESOAMERICANO DE INTERCAMBIO ACADÉMICO ANUIES-CSUCA

KARLA MARMOLEJO*
JORGE DETTMER**

* Maestra en
Cooperación
Internacional por el
Instituto "Dr. José
María Luis Mora".
** Instituto de
Investigaciones Sociales
de la UNAM.
Correo e:
dettjora@servidor.
unam.mx
Ingreso: 28/10/05
Aprobación: 27/01/06

Resumen

La cooperación internacional en el ámbito de la educación superior es importante, pues puede ser un instrumento capaz de fortalecer el desarrollo socio-económico entre las naciones, a través de programas y proyectos internacionales. Se analiza el Programa Mesoamericano de Intercambio Académico (PMIA), como expresión de la cooperación entre México y Centroamérica, destacando algunos de sus principales alcances y resultados en los últimos años, así como el contexto histórico de las relaciones entre las partes. Al hacer una evaluación del impacto del Programa durante el periodo 1996-2003 y señalar sus principales fortalezas y limitaciones, se concluye subrayando la importancia del PMIA y la educación superior como instrumento de la cooperación internacional a la vez que estrategia para el fortalecimiento de los lazos entre México y Centroamérica.

Palabras clave: Intercambio académico, educación superior, Centroamérica.

Abstract

International collaboration on higher education is important because it can be a tool for the strengthening of socio-economic development among nations through international programs and projects. The Middle American Program of Academic Exchange (PMIA, Programa Mesoamericano de Intercambio Académico) is analyzed as an expression of the collaboration between Mexico and Central America, pointing out some of its main achievements and results in the past years, as well as the historical context of relations between both parties. Upon evaluating the impact of the Program during the 1996-2003 period, and pointing out its strengths and limitations, conclusion leads to underlining the relevance of the PMIA and higher education as instrument of international collaboration and a strategy for the strengthening of links between Mexico and Central America.

Key words: Academic exchange, higher education, Central America.

Introducción

Las diferencias en los niveles de desarrollo entre los países, los problemas compartidos, así como la necesidad de aprovechar las fortalezas entre unos y otros, son algunas de las razones que estimulan a la formulación de propuestas e iniciativas de cooperación entre las naciones. Es común que estas iniciativas de cooperación suelen presentarse y desarrollarse en atención a los problemas específicos que involucran a dos países y, por ende, su instrumentación se sustenta en mecanismos bilaterales, teniendo un impacto acotado y preciso. Tal ha sido la tónica de las relaciones (bilaterales) de cooperación desarrolladas históricamente entre México y la región de Centroamérica¹, en las cuales se han presentado diversos ejemplos de cooperación tanto para la construcción como para el desarrollo de infraestructura o la atención de poblaciones afectadas por desastres naturales, pero también, para prestar asistencia técnica, capacitar recursos humanos o para mediar en conflictos de orden político.

En este contexto, el objetivo de este trabajo, es destacar la importancia de la cooperación internacional en el ámbito de la educación superior, considerándola como un instrumento capaz de fortalecer el desarrollo socio-económico entre las naciones. Para fortalecer nuestro argumento, analizamos el Programa Mesoamericano de Intercambio Académico (PMIA) como expresión de cooperación entre México y Centroamérica, destacando al mismo tiempo algunos de sus principales resultados.

En la actualidad, el PMIA es operado por dos instituciones: por la parte mexicana, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y por la parte centroamericana, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), las cuales buscan fortalecer el desarrollo regional y la integración a

través de la cooperación en la educación superior. Cabe mencionar que el Programa se inscribe en el Sistema Internacional de Cooperación al desarrollo, lo que significa que los gobiernos, instituciones y organismos internacionales que en él participan, lo hacen en un marco de colaboración e intereses similares.

En el trabajo partimos del supuesto de que la educación superior constituye un elemento o factor clave que permite mejorar el desarrollo económico, social y humano, a través del intercambio de experiencias en el ámbito de la docencia, la investigación y la extensión universitarias. En otras palabras, asumimos que la educación superior es un factor de desarrollo que favorece la calidad de vida de las sociedades a través del intercambio de experiencias, el planteamiento de propuestas y proyectos de investigación y la formación de recursos humanos calificados capaces de aportar soluciones a problemas regionales y nacionales, en un contexto internacional caracterizado por el libre comercio y la globalización de los mercados.

Diversos estudios han constatado que la evaluación y la acreditación de programas y carreras profesionales fortalecen las relaciones interregionales e internacionales, permitiendo que las regiones tengan más acercamiento en temas comunes y hagan importantes aportaciones, tanto tangibles como intangibles, a través de sus investigaciones y participaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Una de las formas para superar los retos y propiciar el avance de las instituciones de educación superior es a través del intercambio de experiencias y nuevos conocimientos, que conduzcan a una educación superior pertinente, relevante y de calidad, con apoyo de la Cooperación Internacional para el Desarrollo (CIPD). En este sentido la CIPD es un instrumento que puede permitir, a través la enseñanza, la investigación, el intercambio la movilidad de estudiantes y

¹ La región Centroamericana está integrada por siete países: Belice, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y El Salvador.

profesores, elevar la calidad de los sistemas de educación superior de los países cooperantes, y con ello, contribuir a resolver problemas comunes del desarrollo.

En suma, desde la perspectiva del CIPD, la educación superior es vista como un medio que conduce a formar vínculos de colaboración entre diversos actores e instituciones, con el fin de mejorar su calidad y de formar profesionales altamente calificados capaces de innovar ciencia y tecnología y de contribuir a la dignificación de las condiciones de vida de sus respectivas sociedades.

La cooperación internacional en la educación superior

La cooperación internacional, tal y como se manifiesta hoy en día, tiene sus antecedentes más inmediatos en el sistema de Naciones Unidas que se creó en 1945, al concluir la Segunda Guerra Mundial. A partir de entonces, la cooperación internacional se ha ido convirtiendo cada vez más en una herramienta que permite que la educación en general y la educación superior en particular, tenga contacto con otras naciones enriqueciendo así su acervo de conocimiento a través del intercambio de estudiantes, maestros y técnicas de aprendizaje, apoyados en la actualización y experiencia internacional.

Una dimensión importante de la cooperación internacional es la que se refiere a la ayuda para el desarrollo, definida como el “conjunto de acciones que lleva a cabo, o al menos financia, un país, y que están destinadas a producir unos determinados efectos en otros” (Tejeda, 2004: 138).

En las últimas décadas, la CIPD en el ámbito de la educación superior ha experimentado importantes transformaciones conceptuales e instrumentales. En consecuencia, de una concepción de la cooperación considerada como una simple fuente de financiamiento externa, con carácter asistencial, la cooperación se ha ido en-

tendiendo cada vez más como un componente estratégico para el fortalecimiento institucional, y como instrumento para la internacionalización de los sistemas de educación superior. En este sentido, como señala Sebastián (2000: 2): “El fundamento actual de la cooperación internacional entre las universidades e instituciones de educación superior se basa en la complementariedad de sus capacidades para la realización de actividades conjuntas y en la asociación para el beneficio mutuo”.

Desde esta perspectiva, los objetivos de la cooperación internacional entre las universidades e instituciones de educación superior son: 1) el fortalecimiento institucional, y; 2) la internacionalización de las funciones de docencia, investigación y extensión.

De igual forma, la cooperación internacional se ha ido transformado en una actividad horizontal, provocando importantes efectos sobre las instituciones de enseñanza superior. Tales efectos han incidido principalmente en:

- Las políticas institucionales y nacionales
- La organización y gestión institucional
- La formación de los profesores
- La oferta educativa de pre y posgrado
- La formación y especialización de investigadores
- La investigación científica
- Las actividades de vinculación y extensión.

En particular, la consideración de la dimensión internacional en los ámbitos de la docencia y la investigación, está transformando también las formas de interacción y actuación de estudiantes, profesores e investigadores, quienes demandan cada vez más opciones para cumplir con sus propios objetivos de cooperación, tanto por canales formales como por vías informales. Además, la cooperación internacional se percibe como un instrumento idóneo para fortalecer los procesos de integración regional y subregional, para configurar la comunidad académica iberoamericana.

De lo anterior se desprende que la cooperación internacional es el resultado de un compromiso entre las naciones y, por lo tanto, es responsabilidad de los gobiernos llevarla a cabo para alcanzar objetivos comunes y particulares de desarrollo. En el caso de la educación superior, la cooperación estimula los intercambios académicos que fortalecen las habilidades docentes y de investigación adquiridas en el exterior. Más aún, la cooperación internacional es una herramienta que permite que la educación superior de un país tenga contacto con la de otras naciones, enriqueciendo así su acervo de conocimientos y experiencias, que contribuyan a la solución de problemas y a elevar los niveles de vida de su población. Por esa razón, se puede afirmar que cooperación internacional es una contribución al desarrollo.

Antecedentes de la cooperación entre México y Centroamérica

México y Centroamérica comparten ciertas características y problemáticas comunes. Comparten historia, cultura, cercanía geográfica y, en algunas regiones del sureste de México, también cuentan con niveles de desarrollo humano y económico similares.

A lo largo del siglo XX, México y Centroamérica han mantenido relaciones de cooperación. Así, desde los años veinte, durante los sexenios de los presidentes mexicanos Álvaro Obregón (1920-1924) y Plutarco Elías Calles (1924-1928) (Álvarez, 2001: 154), se firmó un convenio con Guatemala mediante el cual se proporcionó asesoría mexicana para el control de plagas; además se colaboró para instalar un sistema bancario en El Salvador.

En los años sesenta, el entonces presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) realizó varias visitas diplomáticas de las que resultaron una serie de convenios de asistencia técnica e intercambio cultural. Durante la presidencia de Luis Echeverría (1970-1976), la cooperación

internacional empezó a ser un factor estratégico para la política exterior de México, para lo cual se creó la Dirección General de Cooperación Técnica Internacional de la Secretaría de Relaciones Exteriores. Además, en este periodo surgió la modalidad de cooperación Sur-Sur que se orientó a la colaboración entre países con un nivel similar de desarrollo.

En el periodo del presidente José López Portillo (1976-1982) (Álvarez, 2001: 158), se firmaron los Acuerdos de San José, los cuales incluyeron colaboración energética de conformidad con la Declaración Conjunta firmada entre México y Venezuela. En la década de los ochenta, el presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), instauró las bases para las negociaciones del Grupo Contadora, con el fin de llegar a un Acuerdo de Paz que garantizara la seguridad de los países del istmo centroamericano y de los países vecinos como México. Esto hecho fue muy importante porque transformó la cooperación bilateral (es decir, entre dos regiones o países), que había predominado hasta entonces, en cooperación multilateral, esto es, en la que participan diversos países centroamericanos y México.

Finalmente, en la década de los noventa, durante las administraciones de los presidentes Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) (SHCP, 1994: 111) y Ernesto Zedillo (1994-2000), se puede decir que la cooperación entre la región centroamericana y México se institucionalizó, integrándose de forma significativa a la política exterior del país. En la actualidad, México participa de la cooperación internacional en el marco de su política exterior (Art. 89° constitucional).

Como resultado de lo anterior, se crearon una serie de instituciones y organismos responsables de coordinar dicha cooperación, como fue el caso de la Comisión Mexicana para la Cooperación con Centroamérica (CMCCA) integrada en la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE). El propósito fue intensificar la cooperación entre México y Centroamérica con el fin de contribuir a los procesos de desarrollo, mejorar las

condiciones de vida de la población, propiciar el comercio y favorecer la estabilidad política y social de la región. En este escenario de cooperación se configuró también el Grupo de los 3 integrado por Colombia, Venezuela y México, con el propósito de favorecer la colaboración en temas comerciales y de inversión, crear nuevos mercados, estabilizar la política y mejorar las relaciones de cooperación entre ambos actores.

Por la parte de Centroamérica, se creó el Sistema de Integración Centroamericana (SICA) con la finalidad de formular políticas y hacerlas compatibles con el interior y el exterior en un escenario de integración regional en los ámbitos económico, político y sociales. De esta forma, se reorientó la estrategia de integración ligada al desarrollo social, la disminución de la pobreza y la mejora en calidad de vida de la población, así como en la igualdad de oportunidades.

Fue precisamente durante el sexenio de Ernesto Zedillo (SHCP, 1994: 15-16 y 81-84) cuando se formuló el *Programa de Cooperación Regional* con base en las reuniones de Jefes de Estado y de Gobierno de la región centroamericana. Tras el surgimiento del movimiento zapatista en Chiapas, en 1994, aquélla se convirtió en una prioridad de cooperación para México, por lo que cerca del 70% de los recursos en materia educativa fueron asignados a programas de cooperación con Costa Rica, Guatemala y El Salvador, contribuyendo así a incrementar los lazos con las instituciones educativas como opción para mejorar la calidad de vida de la población de la región.

Chiapas, conocida como Tuxtla I, México hizo énfasis en el interés que tenía hacia la región centroamericana. En particular, hizo explícitos compromisos y estableció nuevas modalidades y alcances de cooperación México-Centroamérica, derivándose de ello, también, la formulación del *Programa Mexicano de Cooperación con Centroamérica*, cuyos objetivos fueron: consolidar los vínculos de amistad y cooperación mutua; contribuir al desarrollo económico y social de los países centroamericanos; colaborar con el mantenimiento de la paz de la región, y consolidar los procesos de integración regional de Centroamérica.

Las modalidades de cooperación a trabajar fueron: económica, educativa, cultural, técnica y científica. En los primeros cinco años (1991-1995), México llevó cabo 4,535 acciones de cooperación con los siete países centroamericanos distribuidas de la siguiente manera: 387 en las áreas económica, comercial y financiera; 1,808 en las áreas educativa y cultural, y 2,340 en el ámbito de la cooperación técnica (Soria, 2002: 209-211).

La segunda cumbre, denominada Tuxtla II, se celebró en Costa Rica en 1996. Ahí un alto funcionario del Csuca, Ricardo Sol, propuso tomar en consideración algunas propuestas (que se habían estado discutiendo con antelación), e integrarlas al *Programa de Cooperación Regional* en lo concerniente a la educación superior, con el propósito de mejorar la calidad de estas instituciones en México y Centroamérica, a través de proyectos de cooperación científica y técnica que fortalecieran las relaciones de colaboración entre las universidades mesoamericanas, y facilitaran los procesos de integración con el sector social y productivo de la región. En particular, el Csuca propuso integrar un programa dirigido a estimular la cooperación entre instituciones de educación superior de la región través de la movilidad académica y el intercambio, al cual se denominó *Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES-CSUCA* (PMIA). A juicio de ANUIES, el PMIA pretendería construir: “Un espacio académico regional,

El programa mesoamericano de intercambio académico ANUIES-CSUCA en el marco de la CIPD

Antecedentes de la creación del PMIA

En 1991, durante una reunión de Jefes de Estado y de Gobierno en Tuxtla Gutiérrez,

contribuir al desarrollo académico de las universidades estatales del istmo centroamericano y lograr un efecto conjunto en la sociedad centroamericana. Es indudable que el intercambio y la cooperación académica regional, puedan aportar un valor agregado real a las acciones académicas de las universidades de los estados centroamericanos y que es un elemento fundamental para ampliar el rango de la cooperación con México” (ANUIES, 2002: 5).

Tabla 1
Acciones de cooperación por país

Guatemala	980
Costa Rica	840
El Salvador	742
Nicaragua	694
Honduras	486
Belice	382
Panamá	111

Fuente: Soria, 2002: 209-211.

Aun cuando El PMIA nació del trabajo que realizaron conjuntamente funcionarios de la ANUIES y del Csuca² con el afán de mejorar el desarrollo de la educación superior en temas como la acreditación y evaluación, la idea se gestó en sucesivas reuniones de rectores interesados en organizar una red de universidades que participaran en el establecimiento de un sistema de acreditación y evaluación, y contar con un programa de intercambio y colaboración con la intención de cubrir las necesidades de diversos actores sociales y productivos ante los desafíos de la competencia internacional en materia de servicios profesionales.

Los objetivos generales que inicialmente se establecieron para el PMIA fueron:

- a) “Contribuir a ampliar y consolidar los sistemas de transmisión, generación y aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos nacionales.
- b) Facilitar los procesos de integración regional.
- c) Favorecer la formación de recursos humanos en temas relevantes para el desarrollo regional, así como el estudio de las problemáticas más apremiantes de la región.
- d) Desarrollar asistencia técnica conjunta a empresas públicas y privadas e instituciones del sector social”³.

Los objetivos específicos del Programa fueron:

- 1) “Atender a través de la formación de recursos humanos de alto nivel, los retos del libre comercio, la consolidación de la institucionalidad democrática, el combate a la pobreza, la preservación de la identidad cultural y la protección del medio ambiente dentro de un modelo de desarrollo sostenible.
- 2) Organizar un intercambio mexicano-centroamericano de profesores estudiantes, publicaciones y experiencias que contribuyan al fortalecimiento académico en las universidades miembros del CSUCA.
- 3) Mejorar la calidad de los estudiantes universitarios de posgrado en la región.
- 4) Promover a través de los intercambios académicos la transferencia de conocimientos, información, metodología, ideas y planteamientos innovadores dentro del respeto a la diversidad y autonomía de las universidades de la región.
- 5) Promover la movilidad de los estudiantes de posgrado y profesores con la finalidad de obtener posgraduados y profesores que

² Por el lado de México, cabe destacar la activa participación de Carlos Pallán, Secretario General Ejecutivo de ANUIES, de Dolores Sánchez, Secretaria Académica, y de Rebeca Ambriz, Coordinadora de Programas de la misma Asociación en el año 1996; por el lado centroamericano, Ricardo Sol, Secretario General del CSUCA en aquel entonces.

³ Folleto del Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES-CSUCA.

hayan tenido experiencias académicas en otros países de la región, que incrementen el conocimiento y favorezcan un espíritu de integración mesoamericana.

- 6) Promover los intercambios de información y de experiencias para que las fortalezas de unas universidades fortalezcan a otras y para que la diversidad cultural de las sociedades mesoamericanas se convierta en fuente de riqueza y de estímulo recíproco” (CMCCA, 1996: 13-14).

El propósito del PMIA fue mejorar la calidad de la educación superior a través de proyectos de cooperación científica y técnica para estimular las relaciones de colaboración entre las universidades mesoamericanas. La intención era flexibilizar los procesos de integración con los sectores sociales y productivos de la región que aportasen beneficios y nuevas alternativas de desarrollo a mediano y largo plazo.

Los temas expuestos en 1996 en la reunión de rectores para integrarlos al Programa fueron: modernización de la gestión pública, libre comercio, combate a la pobreza, institucionalidad democrática, medio ambiente, identidad cultural e innovaciones educativas. Las temáticas desarrolladas dentro del PMIA buscaron, desde el principio, relacionarse con el interés en común de los agentes que participan de la cooperación (gobiernos, regiones, instituciones, organismos, personas, etcétera).

El PMIA comenzó a operar en 1998, con su primera convocatoria, la cual actualmente se difunde vía *Internet*, el boletín *Confluencia* que distribuye la ANUIES, los rectores de las universidades así como por las instituciones de educación superior participantes. Este Programa está configurado en la modalidad de cooperación multilateral y en él participan una serie de instituciones como la ANUIES, el CSUCA, la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) de México, la CMCCA, la Organización de Estados Americanos (OEA), diversas

instituciones de educación superior y universidades de la región así como los rectores de las mismas.

El Programa opera mediante proyectos de tres tipos: a) Investigación Conjunta; b) Apoyo a la Docencia; y c) Asistencia Técnica y fortalecimiento institucional.

- *Los proyectos de investigación conjunta* muestran niveles de reciprocidad entre académicos mexicanos y centroamericanos, y permiten que cada una de las partes ponga en juego sus fortalezas e intereses en temas relacionados con problemas de interés común.
- *Los proyectos de Apoyo a la docencia* se desarrollan bajo una cooperación más unidireccional de México hacia Centroamérica, en su mayor parte, con asesorías y capacitación a los profesores.
- *Los proyectos de fortalecimiento institucional y asistencia técnica* se inscriben en un esquema en el que las actividades son desarrolladas por la contraparte mexicana, quien capacita a la contraparte centroamericana en el uso de tecnologías y conocimientos relacionados con temas de informática, como la automatización de bibliotecas a través de cursos y talleres.

Las áreas prioritarias de investigación son: Medio Ambiente, Salud, Agricultura y Ganadería, Prevención de Desastres y Educación (Marmolejo, 2004). El financiamiento del Programa se acordó que sería otorgado por ambos actores (México y Centroamérica); la OEA participa también a través del Fondo que gestiona la SRE.

A cada proyecto se le otorga un monto en función de las actividades aprobadas al mismo. Con los recursos se financia la movilidad de profesores y estudiantes así como los gastos de transporte y manutención.

Impacto del PMIA en la cooperación internacional para el desarrollo (1998-2003)

Para conocer el impacto que ha tenido el PMIA en la región Mesoamericana, a continuación realizamos una somera evaluación del mismo tomando en consideración aspectos tales como el financiamiento, la distribución por tipo de proyecto e instituciones y área temáticas o de conocimiento.

Financiamiento. El financiamiento de los 185 proyectos que se han llevado a cabo durante los seis años que lleva el programa ha sido de 14 millones 350 mil pesos (equivalente a 1,300,000 dólares). En promedio se han otorgado 7,500 dólares por proyecto, pero el rango de los apoyos va desde \$1,800 hasta \$32,000 dólares, y existe una media de proyectos que han recibido un financiamiento de \$5,000 y \$12,000 dólares por año (Morones, 2004).

Tabla 2
Monto total del apoyo otorgado al Programa

Año	Monto en pesos
1998	3,000,000
1999	1,000,000
2000	2,000,000
2001	3,000,000
2002	3,000,000
2003	2,350,000
Total	14,350,000

Fuente: Morones, 2004.

De los 185 proyectos que se han llevado a cabo, 64 son de continuación y 121 nuevos proyectos. De este total, 90 proyectos (49%) son de Investigación conjunta; 55 (30%) de Apoyo a la docencia, y 40 (21%) de fortalecimiento institucional y asistencia técnica.

A los proyectos de investigación conjunta se ha destinado el 51% de los recursos otorgados durante los seis años del Programa. Esta

modalidad muestra los mejores niveles de reciprocidad (ver Anexo 3) entre los académicos mexicanos y centroamericanos, ya que ha permitido que cada una de las partes ponga en juego sus fortalezas e intereses, desarrollen actividades en las que la movilidad académica se ha dado en flujos relativamente equivalentes y se obtengan beneficios mutuos o recíprocos.

Los proyectos conjuntos han permitido desarrollar nuevas líneas de investigación en áreas importantes para el desarrollo socio-económico de la región, tales como: agricultura tropical, fruticultura, veterinaria, salud pública, biología, geología, bioquímica, agua entre otros.

Las principales universidades que participaron en este tipo de proyecto fueron la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con 19, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) con 10, el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados de IPN (CINVESTAV) con 7, la Universidad de Guadalajara con 6 y el Instituto de Ecología con 5. Por la parte Centroamericana estuvieron la Universidad de Costa Rica (UCR) con 39, la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) con 11, y la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) con 10.

Los proyectos de apoyo a la docencia se desarrollan principalmente bajo una cooperación más unidireccional (de México hacia Centroamérica), con asesorías y capacitación para la creación y actualización de programas de posgrado y capacitación a los profesores.

Las principales universidades mexicanas que participan con actividades de cooperación en proyectos de apoyo a la docencia son: la UNAM con 9, seguida de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) con, la Universidad Autónoma de Chapingo, y la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP); por el lado centroamericano podemos citar a la USAC con 8, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua de León (UNAN-L), la UCR y la Universidad de El Salvador (UES).

Los proyectos de fortalecimiento institucional o asistencia técnica se insertan en un esquema de cooperación unidireccional, esto es, sus activi-

dades de cooperación son desarrolladas por la contraparte mexicana quien capacita a la parte centroamericana en el uso de nuevas tecnologías y conocimientos relacionados con temas de informática y de sistematización de bibliotecas, a través de cursos y talleres.

Las instituciones mexicanas que participan en proyectos de asistencia técnica y fortalecimiento institucional han sido: los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), la ANUIES, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad de Colima, y por

la parte centroamericana, las 16 IES que integran el CSUCA.

Participación de las IES en el PMLA. A través del Programa se han beneficiado a 39 universidades afiliadas a la ANUIES⁴, a las cuales se les han financiado 557 estancias (515 de profesores y 42 de estudiantes). En el caso de Centroamérica se han beneficiado 15 IES afiliadas al CSUCA, financiando 671 estancias (621 maestros y 50 estudiantes). Cabe señalar que la universidad mexicana con mayor número de proyectos es la UNAM con 34 y de Centroamérica la UCR con 48.

Tabla 3
Participantes del programa ANUIES-CSUCA

Año	Profesores Mexicanos	Estudiantes Mexicanos	Total	Profesores Centroamericanos	Estudiantes Centroamericanos	Total
1998	68	15	83	70	18	88
1999	40	6	46	39	6	45
2000	72	6	78	192	3	195
2001	114	9	123	129	10	139
2002	126	6	132	106	13	119
2003	95		95	85		85
Total	515	42	557	621	50	671
Total General						1,228

Fuente: Elaboración propia con información de la ANUIES.

Las cinco universidades mexicanas a las que se les han aprobado proyectos en el marco del PMIA son: la UNAM (34), la Universidad de Colima (13), la BUAP (12), diversas instituciones y ANUIES (10) y la Universidad Autónoma de Chapingo (9).

Aunque estas universidades tienen diferentes grados de desarrollo institucional, la mayor parte cuenta con alguna experiencia en el ámbito de la cooperación internacional o mantiene algún tipo de contacto, lo que posiblemente les facilita su vinculación con otras IES centroamericanas en

materia de acuerdos y convocatorias relacionadas con el intercambio y la movilidad académicos. Además de tener cierta afinidad en algunos temas de trabajo como por ejemplo la agricultura, también han prestado asesorías a universidades centroamericanas y han desarrollado proyectos de investigación⁴.

Cabe señalar, que existen 15 universidades que han participado con un proyecto, entre las que se encuentran las universidades autónomas Juárez de Tabasco, Chiapas y la Universidad de Quintana Roo.

⁴ Morones, 2004: La mayoría de las universidades son públicas, grandes, medianas, pequeñas y en su mayoría ubicadas en el centro de la República.

Tabla 4
Número de proyectos aprobados por institución mexicana beneficiada

	Institución	Año de la Convocatoria						Total
		1998	1999	2000	2001	2002	2003	
1	UNAM	6	2	6	8	7	5	34
2	U. de Colima	2	1	2	4	3	1	13
3	B. U. A. de Puebla	1	1	1	2	5	2	12
4	Diversas Instituciones y ANUIES	3		4	2	1		10
5	U. A. Chapingo			2	1	2	4	9
6	CINVESTAV	2	1	3	1		1	8
7	IPN	1	1	1	2	3		8
8	U. de Guadalajara	1		2	1	4		8
9	U. Veracruzana		2	1	3	1		7
10	Instituto de Ecología de Xalapa		1	1	1	1	2	6
11	U. Popular A. del Edo. de Puebla	1	1	1	1	1	1	6
12	CICESE	1				2	2	5
13	Colegio de Postgraduados		1		1	1	2	5
14	U. A. de Yucatán	1	1	1	1	1		5
15	U. A. del Estado de Hidalgo				1	3	1	5
16	U. A. del Estado de México	2			1	1	2	6
17	Centro de Inv. en Alimentación y Desarrollo				1	2	1	4
18	U. Autónoma Metropolitana			1	1	1	1	4
19	Colegio de México	1			1	1		3
20	U. A. Baja California				1	1		2
21	U. A. del Edo. de Morelos		1	1				2
22	U. A. Zacatecas				1	1	1	3
23	U. Pedagógica Nacional		1	1			1	3
24	CIEES	1		1				2
25	Colegio de la Frontera Sur						1	1
26	I.T. La Laguna					1		1
27	ITAM	1						1
28	ITESM						1	1
29	ITESO	1						1
30	U. A. Aguascalientes	1						1
31	U. A. Baja California Sur	1						1
32	U. A. Quintana Roo						1	1
33	U. A. Tamaulipas					1		1
34	U. de Guanajuato					1		1
35	U. Iberoamericana	1						1

36	U. J. A. de Tabasco						1	1
37	U.A. Chiapas						1	1
38	U.A. Querétaro						1	1
39	UA de Nuevo León				1			1
Total		28	14	29	36	45	33	185

Fuente: Morones, 2004, "Informe de Resultados del Programa Mesoamericano".

Por la parte centroamericana, del total de instituciones participantes, tres de Costa Rica (la Universidad de Costa Rica (UC), el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), y la Universidad Nacional) se han beneficiado con el 40% de proyectos aprobados. Ello se debe a que han presentado un número considerable de propuestas de investigación y a que tienen una amplia relación con IES mexicanas de alta calidad y disponen de grupos de investigación consolidados.

La participación de las universidades centroamericanas con proyectos en los seis años de vigencia del programa es como sigue: la Universidad de Costa Rica ha participado con 48, la Universidad de San Carlos de Guatemala con 23, el Instituto Tecnológico de Costa Rica con 19, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-León con 15 y la Universidad

Nacional de Ingeniería de Nicaragua con 12. Entre las instituciones con poca participación se encuentran: la Universidad Estatal a Distancia-CR con 1, y la UPNFM, Honduras con 3.

Las universidades de Costa Rica han participado de forma activa con varios proyectos dentro del PMIA. Esto se debe a que cuentan con investigadores consolidados, una amplia organización y un eficiente conocimiento en materia de cooperación internacional, lo que les ha permitido participar con mayor beneficio y de forma constante con propuestas e iniciativas en el PMIA. Además, se trata de un país que no ha tenido conflictos políticos armados como El Salvador, Guatemala o Nicaragua. En este sentido el desarrollo y calidad de las IES, favorece su participación en materia de cooperación, facilitando la gestión y operación y vinculación de las instituciones y sus miembros.

Tabla 5
Número de proyectos aprobados por institución centroamericana beneficiada

	Institución	Año de la Convocatoria						Total
		1998	1999	2000	2001	2002	2003	
1	U. de Costa Rica	11	3	9	5	16	4	48
2	U. San Carlos de Guatemala	3	2	3	2	5	8	23
3	I. Tecnológico de Costa Rica		2	2	5	5	5	19
4	U.N.A. de Nicaragua-León	4	2	3	3	2	1	15
5	U.N. Ingeniería-Nicaragua	2	1	1	2	3	3	12
6	U.N.A. de Honduras	3	1	1	2	4	1	12
7	U. El Salvador			3	3	3	2	11
8	U. Nacional (Costa Rica)	1			6	1	2	10
9	U. de Panamá	1	1	2	3	1	1	9
10	U.N.A. de Nicaragua-Managua			3	3	1	1	8

11	U.A. Chiriqui (Panamá)		1	1	1	1	1	5
12	U.T. Panamá				1	2	2	5
13	CSUCA	1					1	2
14	U.P.N.F.M.Honduras		1	1			1	3
15	U. Estatal a Distancia (CR)					1		1
16	Varias universidades	2						2
Total		28	14	29	36	45	33	185

Fuente: Morones, 2004, "Informe de Resultados del Programa Mesoamericano".

Proyectos por área de conocimiento. Otra característica del PMIA se refiere al tipo de trabajo y colaboración que desarrolla en temas significativos para el desarrollo socio-económico y académico de la región mesoamericana, tales como: agricultura tropical, producción y control de enfermedades del ganado, manejo de recursos acuíferos, ecología, medio ambiente, educación, desarrollo urbano y salud.

Las áreas de conocimiento con el mayor número de proyectos aprobados durante el periodo 1998-2003 han sido: Ciencias naturales con un 23%; Ingeniería y tecnología con 23%; Ciencias agropecuarias con 18% y en menor medida, Salud con el 10%, y Ciencias sociales y administrativas con el 10% (Morones, 2004: 4).

Es importante mencionar que en el área de educación se encuentran una cantidad considerable de proyectos (30), que reflejan la importancia que las instituciones le conceden para el desarrollo de la región mesoamericana. Además, muestra la necesidad que tienen las universidades centroamericanas de asesoría y capacitación con la intención de mejorar sus programas de estudio y el nivel académico de su personal. El PMIA ha financiado proyectos que contemplan la capacitación de profesores, creación y actualización para la impartición de programas de posgrado. A través de ello, las IES centroamericanas han podido aprovechar experiencias de especialistas mexicanos a través de asesorías en temas tales como evaluación y acreditación, sistemas bibliotecarios, educación a distancia, etcétera.

Tabla 6
Áreas de temática, números de proyecto y porcentajes

Área del conocimiento	No. de proyectos	Porcentaje
Ciencias naturales y exactas	43	23%
Ingeniería y tecnología	42	23%
Ciencias agropecuarias	33	18%
Educación y humanidades	30	16%
Ciencias sociales y admvas.	19	10%
Ciencias de la salud	18	10%
Total	185	100%

Fuente: Morones, 2004.

Fortalezas y limitaciones del PMIA

Con base en el análisis general del PMIA, la revisión de sus objetivos y resultados operativos de la ejecución, así como de las entrevistas con funcionarios de los organismos responsables y académicos se identificaron las siguientes fortalezas y debilidades del Programa.

Fortalezas

- Promueve la creación de maestrías, licenciaturas, diplomados, talleres y conferencias, entre otros, dentro de un marco multidisciplinario y en un esquema de colaboración institucional.
- Abre oportunidades para mejorar el desarrollo humano y la calidad de vida de la población, a través del fortalecimiento institucional, investigaciones conjuntas y apoyo a la docencia, a través de proyectos de cooperación entre las IES.
- Facilita la impartición de asesorías, capacitación y actualización de estudiantes, maestros e investigadores de diversas IES y otros organismos (la mayoría de países centroamericanos) y de México.
- Fomenta la formación de recursos humanos altamente calificados a través de la docencia en los niveles de licenciatura y maestría, así como en la actualización y capacitación de estudiantes y profesores, en un marco multidisciplinario y un esquema de colaboración institucional.
- Fortalece la investigación en diversos campos de interés común tales como: salud, educación, agricultura y ganadería, y atención a desastres, lo que impacta la calidad de la educación superior mexicana y centroamericana.
- Alienta el intercambio de conocimientos, experiencias e ideas, transferencia de tecnologías, los cuales, además de fortalecer relaciones entre diversos investigadores, cuerpos académicos y estudiantes, contribuye a la

solución de problemas comunes de la región mesoamericana.

- Consolida iniciativas para el fortalecimiento cuerpos académicos y redes, así como la innovación de nuevas líneas de investigación con la finalidad de trabajar temas en común con miras a alcanzar un desarrollo sostenible.
- Favorece las relaciones México-Centroamérica en materia de cooperación internacional para el desarrollo, a través de proyectos con actividades relacionadas con la educación superior
- Estimula una serie de modalidades de cooperación que fortalecen la colaboración como el intercambio y la movilidad.
- Fortalece la integración regional por medio de investigaciones conjuntas de las IES que propicia la adopción de políticas adecuadas para el desarrollo de los países.

Limitaciones

A pesar de los logros alcanzados por el Programa, también se han detectado una serie de limitaciones. En primer lugar, existen pocas actividades de seguimiento y evaluación de los proyectos, debido a la ausencia de una instancia encargada específicamente de estas actividades, y, en general, de una cultura de la evaluación, que a la larga podría tener efectos negativos en la calidad y los resultados de los mismos.

En segundo término, el programa no cuenta con suficiente financiamiento compartido. Por el contrario, existe una dependencia significativa de las aportaciones de México al Programa. Este hecho, aunado a una concepción asistencialista de la cooperación con Centroamérica, podría debilitar el compromiso y la corresponsabilidad de los gobiernos hacia el PMIA.

En tercer lugar, el lapso de tiempo entre la aprobación y la realización de los proyectos es muy reducido, (la convocatoria se difunde entre abril y mayo, en julio se seleccionan los proyectos aprobados y tienen de agosto a diciembre

para su ejecución). Esto complica la planeación y ejecución de las actividades de cooperación, porque no siempre se cumplen los compromisos en los tiempos establecidos. Además, muchas instituciones de educación superior de Centroamérica no tienen mucho conocimiento de lo que significa la cooperación internacional. Ello hace que muchas veces no sea posible realizar el trabajo con en los términos establecidos o que la información no se difunda adecuadamente por falta de interés, debilitando las acciones de cooperación internacional.

Finalmente, desde el punto de la vista de la gestión y operación del Programa los constantes cambios de personal administrativo por parte del CSUCA, ha propiciado que en muchas ocasiones no se lleve a cabo o se pierda el seguimiento de actividades y, por ende, no se tenga claridad respecto a los avances y resultados de los proyectos (Morones, 2004).

No obstante estas y otras limitaciones, la cooperación internacional que se da a través del PMIA ha permitido que las instituciones de educación superior aporten soluciones adecuadas a los problemas económicos y sociales de los países de la región, mediante actividades de capacitación, asesoría en diversas materias, talleres, conferencias y desarrollo de nuevas líneas de investigación, las cuales, además de fortalecer los programas de docencia e investigación y consolidar cuerpos académicos, permiten resolver problemas comunes y sentar las bases de un desarrollo socio-económico sostenido.

Conclusiones

El PMIA se encuentra inserto en un sistema internacional de cooperación en el que participan una serie de instituciones, organismos internacio-

nales, así como gobiernos. Su importancia radica en que es un instrumento de cooperación internacional que, a través de la educación superior, estimula el intercambio y la movilidad académicos. También, promueve el desarrollo humano, el intercambio de experiencias y tecnologías, así como de nuevos conocimientos y la formación de redes. Los productos de esta cooperación se reflejan en el fomento de los estudios de posgrado, la amplia vinculación y fortalecimiento institucional a través de talleres, asesorías y conferencias que inciden positivamente en la calidad de la de educación superior.

El programa, ha fortalecido las relaciones de México y Centroamérica en materia de educación, ciencia, y tecnología y cultural, permitiendo la formación de redes de trabajo entre las contrapartes, generando oportunidades y alternativas para la solución de problemas comunes, en virtud de la contigüidad geográfica. Asimismo, ha promovido el acercamiento entre universidades mexicanas y centroamericanas, y se está constituyendo en la base para la creación y el intercambio de nuevos conocimientos e innovaciones, así como para la transferencia de tecnología, incidiendo cada vez más en la calidad de la educación superior y, por ende, en el desarrollo socioeconómico y la integración en Mesoamerica.

El compromiso, la voluntad política y la corresponsabilidad hacia el Programa –creemos– deben fortalecerse, con el fin de incrementar el co-financiamiento y generar así mayores oportunidades de participación que lo hagan sostenible a largo plazo. Su valor es significativo no sólo en términos de cooperación educativa a través de la educación superior, sino que se extiende más allá, al influir en cuestiones relacionadas directamente con la de geopolítica y seguridad nacional de la región.

Referencias

- ÁLVAREZ, Jorge (2001). “La cooperación México–Centroamérica, una perspectiva histórica contemporánea”, en Raúl Benítez y Rafael Fernández de Castro (Coord.). *México-Centroamérica*, México, ITAM.
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI, líneas estratégicas de desarrollo*, México.
- (1996). *Formulario de presentación de proyectos*, México.
- BENÍTEZ, Raúl (2001). *México-Centroamérica*, México, ITAM.
- CMCCA/SER (1996). *Memorias reunión de rectores de México y Centroamérica*, México. Folleto del Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES-CSUCA.
- MARMOLEJO, Karla (2004). *La cooperación internacional para el desarrollo entre México y Centroamérica en el marco de la educación superior: Programa de Intercambio Académico ANUIES-CSUCA, 1996-2003*, Tesis de Maestría, México, Instituto José Ma. Luis Mora.
- MORONES, Guillermo (2004). *Informe de resultados del Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES-CSUCA 1998-2003*, México, ANUIES.
- SANAHUJA, José A. et al. (1998). *El Sistema internacional de cooperación al desarrollo*, CIDEAL, España.
- SEBASTIÁN, Jesús (2002). “Oportunidades e iniciativas para la cooperación iberoamericana en educación superior”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 28, enero-abril.
- SHCP (1994). *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, México, Poder Ejecutivo Federal.
- SORIA, Ernesto (2002). *Cooperación internacional para el desarrollo y la política mexicana en materia de evolución y perspectiva*, Tesis de Licenciatura, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- TEJEDA CHACÓN, Luis (2004). “Política exterior y cooperación en el desarrollo”, en *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, No. 14, primavera/verano.

Ensayos
|
Ενsayos

Ensayos

LA REFORMA UNIVERSITARIA BRASILEÑA DE 1968

JOSÉ CARLOS
ROTHEN*

Resumen

El artículo versa sobre la reforma universitaria Brasileña del año 1968. Discute la siguiente hipótesis: la acción del Consejo Federal de Educación, un consejo técnico de la burocracia estatal, tuvo relevante influencia en la elaboración de la legislación que fundamenta la reforma. Partiendo de la constatación de que los consejeros vinculados al Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos se valieron de la *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos* para divulgar sus posiciones, se presenta la concepción de universidad dominante en el Consejo mediante el estudio de las ideas expresadas en la citada revista.

Palabras Clave: Universidad, reforma universitaria, educación superior, Brasil.

* Correo e:
jcrothen@bol.com.br
Ingreso: 27/04/05
Aprobación: 27/01/06

Abstract

This article talks about the 1968 university reform in Brazil. The paper deals with the following hypothesis: the action of the Federal Education Council, technical bureau of the State bureaucracy, had a significant influence on the elaboration of laws basis of the reform. Taking confirmation that council members linked to the National Institute for Pedagogical Studies used the *Brazilian Pedagogical Studies Magazine* to disseminate their positions as starting point, the dominant idea of university in the Council is presented through the study of ideas expressed in the above mentioned magazine.

Key words: University, university reform, higher education, Brazil.

En el Brasil de 1968, en el auge de una dictadura militar, se promulga la legislación que replantea la educación superior. Las concepciones de universidad implícitas en esa legislación aún están presentes, en buena medida, tanto en la organización del sistema universitario brasileño como en la visión de muchos intelectuales y entidades de la sociedad civil que elaboran propuestas para la educación brasileña.

Este artículo trata sobre la actuación del Consejo Federal de Educación –un consejo técnico vinculado al Ministerio de la Educación– durante la elaboración de esa legislación. El trabajo tiene como base la concepción de Foucault (1986) según la cual el ejercicio del poder ocurre en red y genera un saber. Se busca explicitar el movimiento interno del Consejo dentro de un régimen autoritario para ejercer el liderazgo intelectual de una reforma y al mismo tiempo identificar la visión paradigmática que orienta la producción de un saber sobre los modelos de universidad.

El estudio utiliza como fuente y objeto de estudio a la *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos* (RBEP), la cual en la década de 1960 es uno de los instrumentos utilizados por los miembros del Consejo Federal de Educación (CFE) para la divulgación de las concepciones por ellos defendidas. Se resalta que la RBEP, en este estudio, es al mismo tiempo fuente de investigación y objeto de estudio. Es fuente por suministrar los artículos y documentos que serán estudiados para identificar las concepciones que orientan el ejercicio en el Consejo en la elaboración de la legislación para la educación superior. Es objeto por ser uno de los instrumentos utilizados por parte del Consejo para instaurar su hegemonía política e intelectual en el campo educativo.

Los objetivos de este trabajo son: comprender las formas utilizadas por grupos insertados en órganos estatales para influir en la elaboración de la legislación educativa, identificar las concepciones dominantes de educación superior brasileña y contribuir para el conocimiento de la historia de la educación brasileña.

En el primer momento de este artículo se presentan los aspectos históricos de la constitución del Consejo, en el segundo el contexto político brasileño en la década de 1960, en el tercero las reivindicaciones sociales de una reforma universitaria, en el cuarto se discute la hipótesis de que el Consejo es uno de los foros de debates internos de los gobiernos militares y, en el último, se presenta la visión paradigmática del Consejo presente en la *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*.

Consejos técnicos

En la segunda mitad del siglo XX la organización del sistema educativo brasileño ocurre mediante la elaboración de leyes orgánicas llamadas “Leyes de Directrices y Bases” (LDB). La primera LDB tiene su promulgación el año de 1961 y la segunda en 1996. Los procesos de discusión y aprobación de las LDB abarcaron largos periodos de tiempo. La de 1961 tuvo su discusión iniciada el año de 1947 y la de 1996 en 1988.

La LDB/1961 tiene su elaboración marcada por acalorado enfrentamiento entre dos grupos. De un lado estaban los liberales vinculados a la visión de la escuela nueva que defendían la escuela pública gratuita y laica; los principios adoptados por ese grupo fueron expresados en 1932 en el documento titulado *Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Escuela, Dirigido al Pueblo y al Gobierno*. Del otro lado los católicos defendían, entre otras ideas, el financiamiento de las escuelas privadas católicas por el Estado, sin que estas abandonaran su carácter confesional (Buffa, 1984). El resultado de este debate fue una ley en la cual se visaba conciliar las dos visiones contrarias de la educación. Esa conciliación, sumada al hecho de que el presidente João Goulart vetó varios artículos de la ley aprobada por el Congreso Nacional, generó un documento con diversas lagunas.

En los artículos 6° a 10° de la LDB/1961 se prevé la instalación de un consejo técnico, el Consejo Federal de Educación (CFE), ca-

lificado para deliberar, en colegiado, sobre el funcionamiento de establecimientos aislados de educación superior, el reconocimiento de universidades y sus estatutos; la promoción, a su criterio, de investigaciones en los establecimientos educativos, decidir sobre los recursos implantados por profesores y opinar sobre diversos temas educativos.

En el Brasil, la idea de instalar un consejo técnico responsable por la educación se remonta al siglo XIX, cuando en 1846 se elaborada la propuesta, no implantada, del Consejo General de Instrucción Pública. Según la investigación de Marília Martins Coelho (1982: 15):

Antes del Consejo Federal de Educación, otros órganos existieron con funciones semejantes tales como: el *Consejo Director de Instrucción Primaria y Secundaria*, reestructurado por el Decreto 981 del 8 de noviembre de 1890; el *Consejo de Instrucción Superior*, creado por el Decreto 1.232-G del 02 de enero de 1891; el *Consejo Superior de Educación*, creado por el Decreto 8.659 del 05 de abril de 1911 y replanteado el 18 de marzo de 1915; el *Consejo Nacional de Instrucción*, creado por la Ley 4.632 de 06 de enero de 1923; el *Consejo Nacional de Educación*, creado por el Decreto no 16,782-A del 13 de enero de 1925, y el *Consejo Nacional de Educación*, instituido el 11 de abril de 1931 por el Decreto 19.850 (Subrayado en el original).

La implantación de un consejo técnico se fundamenta en la visión de que las políticas públicas —en el caso de este estudio, las educativas— deben ser implantadas por técnicos exentos de intereses políticos y en la concepción de que el gobierno central debería tener el control de la educación. May Guimarães Ferreira (1990) y Marília Araújo Lima Pimentel (1991), tomando el pensamiento autoritario de Oliveira Vianna, ideólogo del

*Estado Novo*¹, como llave de interpretación, comprenden que a través de la implantación de consejos, el Estado se sobrepone a la participación de la sociedad en las decisiones sobre las políticas públicas.

El contexto político brasileño: El golpe de 1964

En el contexto de la Guerra Fría, el 31 de marzo de 1964, con un golpe de estado, los militares brasileños implantan una dictadura. A partir de la “Revolución de 1964” —como el movimiento es nombrado por los golpistas— es hegemónica la idea de que Brasil se convertiría en un país potencia a través de la planificación estatal de la economía, la asociación sin restricciones con el capital internacional, la rápida implantación de industrias de exportación y la conciliación a través de la fuerza de las clases sociales (Ianni, 1978). Cuando se da el golpe de 1964 los militares encontraron:

... un sistema jurídico-administrativo consolidado, en lo que se refiere a la educación. Ese sistema no representaba un problema para el gobierno militar. Tanto la Reforma Universitaria realizada en 1968 (sobre la organización de la educación superior) como la Reforma de la Educación del ciclo básico, a partir de 1971, mantuvieron esa estructura, valiéndose plenamente de ella para alcanzar sus objetivos (Martins, 2000: 68).

Frente al hecho de que el Consejo Federal de Educación (CFE) no se había extinguido se pregunta: ¿cuál era su vinculación con el régimen militar? ¿Por qué los militares no ven su actuación como peligrosa para el régimen? En el momento en que ocurre el golpe de 1964 muchos intelectuales lo consideran como un

¹ El *Estado Novo* comprende los años 1937 a 1945, donde el presidente Getúlio Vargas implanta una organización fascista del Estado brasileño.

momento de reordenamiento del país, que en breve volvería a la normalidad. Valnir Chagas, uno de los consejeros más activos en la década de 1960, relata su posición:

Yo mismo nunca usé la palabra Revolución, esperé que se diese y no se dio. Y, entonces yo sólo conviví con ella. Para hablar sinceramente, no creí en la misma, en ningún momento, pero, creo que había que hacer lo posible. Mi generación sólo tuvo de libertad real los años de gobierno de Juscelino Kubitschek, desde que nació. Si fuésemos a esperar, no haríamos nada, y aún así JK fue de cierto modo autoritario, hizo Brasilia 'a la fuerza'. De modo que vivimos el Brasil como es, si fuéramos a esperar un Brasil *comme il faut* nunca haríamos nada. ¿Usted sabe lo que es trabajar en términos de la escuela única, en una ley de los setenta, durante el gobierno de Médici? (Buffa y Nosella, 1991: 163).

La no identificación, en aquel momento, de que se trataba de un golpe de Estado, o de una posible adhesión incondicional o, incluso, la postura de hacer lo que fuera posible, permitieron que no se dismantelara al CFE durante el régimen militar y aumentara sus atribuciones.

Cuatro acontecimientos después del golpe de 1964 son destacados para comprender la relación del gobierno militar con el CFE. El primero es el convenio, en junio de 1964, entre la Unión y los Estados, planeado por el Consejo antes del golpe (Huerta, 1975: 190-1).

La segunda es que la mayoría de los consejeros nombrados por el presidente depuesto en marzo de 1964, João Goulart, asume normalmente sus funciones en el CFE. La tercera es

la sustitución de consejeros inmediatamente después del golpe de Estado; Maria Auxiliadora Nicolato (1986: 130-2) cita decretos del año 1964 separando a cuatro consejeros por decisión del presidente de la República, uno de ellos atendiendo a la solicitud de un consejero de separación definitiva, y dos, con licencia. La cuarta fue la postura pasiva del CFE frente a las intervenciones de los militares en las universidades, con la alegación de que no sería de su alzada posicionarse frente a hechos subversivos o policiales (Pimentel, 1991: 75-6). Es importante destacar que durante este periodo la conservación del cargo de consejero estaba íntimamente vinculada con una postura que no amenazara al régimen militar, esto es evidente en el caso de la exoneración de Durmeval Trigueiro en 1969, así descrita por Pimentel (1991: 151):

La dedicación de Durmeval a la educación superior y su autonomía de pensamiento lo condujeron a votar contra la introducción de la disciplina Educación Moral y Cívica en los currículos escolares, siendo la única voz en levantarse y votar en contra, delante de la presencia de militares uniformados, en el CFE. Inmediatamente después, M. Trigueiro que había sido nombrado para el CFE por Decreto del 19 de marzo de 1964, fue apartado de su cargo en 1969, cuando simultáneamente, fue jubilado de sus funciones públicas como profesor titular de la UFRJ y Técnico de Educación del MEC, por Decreto de agosto de 1969².

La firma de los primeros convenios, inmediatamente después del golpe, y la dimisión de algunos consejeros indica que los militares estaban dispuestos a utilizar la estructura y la

² En *Documenta* 105, publicación oficial del Consejo, se publica la separación de Durmeval Trigueiro, sin informar al lector si es a través de un decreto o de una resolución. En la publicación se observa que la Junta Militar, que gobernaba Brasil en el periodo, utiliza como respaldo legal el Acto Institucional número 12 para concederle la dispensa. A pesar de utilizar la expresión conceder, la secuencia de los hechos indica que fue realmente retirado. El acto de separación de Trigueiro fue el único que utilizó como respaldo legal un acto institucional. Los golpistas, autodenominados revolucionarios, asumen la prerrogativa de ejercieron el poder constituyente mediante actos institucionales, estos son los instrumentos jurídicos que fundamentaron las acciones de los gobiernos militares.

producción normativa del CFE, y al mismo tiempo estaban dispuestos a excluir del CFE a los consejeros que representaran una amenaza para el régimen militar. La pasividad del CFE frente a las intervenciones indica, como mínimo, su disposición en no colocarse contra el gobierno instaurado.

Las reivindicaciones de la sociedad para una reforma universitaria

El año de 1968 el Ejecutivo elabora la legislación que reforma la educación superior como uno todo y la encamina al Legislativo para que, en el plazo de 30 días, sea discutida y votada. Esta reforma fue precedida por la reestructuración de las universidades federales, apoyadas sobre todo en los Decretos Ley números 53/66 y 252/67, elaborados por el CFE, en atención al “Aviso Ministerial” del entonces Ministro de la Educación Raymundo Moniz Aragón (Nicolato, 1986: 135-6). Esas acciones legislativas son respuestas a dos movimientos sociales relacionados: la reivindicación de la clase media por el acceso a la educación superior y al movimiento estudiantil que tenía como una de sus banderas la expansión de las plazas en el sistema universitario. A partir de ese punto se presentarán algunas consideraciones sobre esos movimientos sociales con el objetivo de contextualizar la elaboración de la legislación educativa en la década de 1960.

La clase media y la educación superior

Durante el siglo XX el desarrollo económico brasileño es condicionado por el pasaje de un modelo agro exportador hacia un modelo en el que se privilegia la instalación de industrias. El proceso de industrialización brasileño tuvo como subproducto la consolidación y el aumento de las diferencias sociales. Las personas que ejercen cargos de dirección, gerencia y autoridad mantienen salarios equivalentes a los pagados en los países del centro europeo (Singer, 1986: 232),

mientras que los otros trabajadores sufren una política de contención salarial, principalmente luego de 1964. Con este proceso se crearon, en la sociedad brasileña, dos grupos de trabajadores: los que son incluidos y los que son excluidos del mercado consumidor de bienes de lujo (Marini, 2000: 82).

El perfil de los que tienen los más altos patrones de renta, según Wilnès Henrique (1999: 99), es “vivir en la ciudad, ser hombre, tener una actividad urbana, ser empleador, tener 40 o más años de edad o tener 15 años o más de instrucción”. Inclusive, según la autora, se responsabiliza al trabajador por no poseer las características necesarias para su inserción en el mercado de trabajo generado por la industria. Se interpretaba que para disminuir las diferencias sociales bastaría con expandir el sector moderno de la industria y mejorar la escolarización de los trabajadores. Henrique apunta que esa interpretación es falsa, pues:

En esas circunstancias, la plena definición en el periodo posterior a 1964 de una estrategia de expansión basada en la profundización de la concentración de renta y en la difusión del crédito, garantizando el liderazgo de los sectores productores de bienes de consumo durables promoviendo la modernización salvaje de la agricultura, restringió las posibilidades de una integración más favorable del conjunto de trabajadores de las ciudades, y no sólo de aquel excedente de mano de obra que provenían del medio rural (Henrique, 2000: 69).

La falta de calificación de la mayor parte de la población brasileña implica que aquellos que tienen un grado escolar consiguen mejores resultados en la competencia entre los individuos en la búsqueda de las funciones que ofrecen una mejor rentabilidad. Tanto es así que en el periodo comprendido entre 1964 y 1968 aumentó significativamente la búsqueda por plazas en la educación superior (Cunha, 1991: 238-9). Por lo expuesto, el

simple proceso de escolarización/calificación de la sociedad no garantiza el fin de la gran diferenciación social.

En ese contexto, la solución que sólo tiene alcance individual –el aumento del grado de instrucción– se transforma en una reivindicación social, la exigencia de la expansión de la educación superior.

El movimiento estudiantil

A comienzos de la década de los sesenta, antes del golpe de 1964, la Unión Nacional de los Estudiantes (UNE) realiza diversos seminarios que discuten la Reforma Universitaria. Maria de Lourdes Fávero (1998: 151) resume así las cuestiones discutidas por el movimiento estudiantil:

- a) autonomía de la universidad [...]; b) participación del cuerpo docente y el alumnado en la administración universitaria [...]; c) adopción del régimen de trabajo de tiempo completo para los docentes; d) ampliación de la oferta de plazas en las escuelas públicas; e) flexibilidad en la organización de los currículos y programas, de acuerdo con el desarrollo del país y ajustado a las particularidades regionales; f) extinción de la cátedra.

El régimen militar encuentra resistencia en las universidades y en el movimiento estudiantil, tanto que inmediatamente después del golpe militar se inician procesos de intervención y ocupación de las universidades. Después del golpe de 1964 la UNE asume las siguientes banderas: fin de los acuerdos MEC/USAID; revocación de la Ley Suplicy que extingue la UNE; gratuidad en la educación superior; aumento de las plazas (ver Fávero, 1998: 151).

La preocupación con las protestas estudiantiles llevó, en diciembre de 1967, a la instalación de una comisión –que es conocida por el nombre de su presidente, el Coronel Meira Mattos– con la función explícita de estudiar

y proponer directrices para la acción gubernamental frente a la crisis estudiantil (Fávero, 1977: 60). El informe final de la Comisión Meira Mattos dio mayor énfasis a la cuestión estudiantil y propuso, como forma de desmovilización del movimiento, la realización de una reforma universitaria (Germano, 1994: 127). La comisión Meira Mattos entendía que el problema de los excedentes de los procesos de selección era uno de los motivos que atraía el apoyo popular al movimiento estudiantil (Nicolato, 1986: 267). La comisión concluye que la reforma universitaria se hace urgente para que sean posibles el control del movimiento estudiantil y la expansión de la educación superior.

El año de 1968 está marcado por la intensificación de los movimientos de resistencia al régimen militar. “Prácticamente no hay una semana en la que no ocurra una marcha, una movilización, un acontecimiento de gran repercusión” (Germano, 1994: 115). La actuación intensa del movimiento estudiantil, teniendo como bandera la Reforma Universitaria, hizo que en junio de 1968 los militares instituyeran el Grupo de Trabajo para la reforma universitaria con el fin de elaborar la propuesta de la nueva legislación para la educación superior, “con la idea de hacer la reforma antes que otros la hagan” (Saviani, 1988: 86).

El Consejo Federal de Educación y el debate interno en el gobierno militar

Los estudios anteriores normalmente consideran que los trabajos de la Comisión Meira Mattos y del Grupo de Trabajo para la Reforma Universitaria (GTRU) son complementarios. Aquí se propone la hipótesis de que la instalación de ambos es producto de arreglos políticos diferentes. Los siguientes indicios refuerzan esa idea: 1) en la Comisión Meira Mattos no hay participación efectiva del Ministerio de Educación y Cultura, del Ministerio de Planificación y de Hacienda ni del Consejo Federal de

Educación, mientras que el GTRU es presidido por el Ministro de Educación y cuenta con representantes del Ministerio de Planificación y de Hacienda y del Consejo Federal de Educación. 2) La lectura de la primera parte del Informe Meira Mattos, destinada a relatar las actividades realizadas, transmite la impresión de que la Comisión se presenta como interventora del Ministerio de Educación; por su parte, según Florestan Fernandes (1979: 214) el informe del GTRU presenta un “análisis general de la situación de la educación superior” y ofrece un “repertorio de soluciones concretas”. 3) La Comisión Meira Mattos considera que uno de los motivos de la crisis de autoridad en las universidades es producto del hecho de que el Consejo Federal de Educación tenga, en ciertas situaciones, más poder que el presidente de la República. Por su parte, la propuesta de legislación del GTRU aumenta los poderes del Consejo.

La constatación de que la Comisión Meira Mattos y el GTRU son constituidos por arreglos políticos diferentes es relevante para la comprensión del movimiento interno del gobierno militar en la elaboración de las políticas públicas. El Consejo Federal de Educación, un órgano estatal, es uno de los foros internos del gobierno militar en el que se dieron los debates sobre el modelo de universidad a ser implantado en el Brasil. Para el análisis de las concepciones presentes en el debate interno del Consejo Federal de Educación, su historia será dividida en dos fases: la jurisprudencial y la legislativa.

Opción de legislar por jurisprudencia

El Consejo Federal de Educación (CFE) asume la posición, desde su instalación en 1962 hasta el final del año de 1966, de abstenerse de proponer normas legales para la educación. La opción de los consejeros consiste en proponer modelos educativos mediante la elaboración de doctrina y jurisprudencia al emitir un parecer técnico sobre los temas sometidos a su análisis. Esta fase es

nombrada, aquí, como jurisprudencial, pues el Consejo, en los pareceres referentes a la aprobación de los estatutos de las universidades, busca establecer un modelo de universidad a partir de sus reiteradas decisiones.

En el regimiento interno del CFE se prevén los siguientes instrumentos: pareceres, resoluciones, indicaciones y estudios especiales. Según la revista oficial del Consejo, *Documenta*:

Pareceres son proposiciones en las que las cámaras y las comisiones se pronuncian sobre la materia a ellas sometidas. Las *indicaciones* son de iniciativa de los propios consejeros y, en muchos casos, vienen acompañadas de propuestas de resoluciones. Las *resoluciones* aprobadas por el plenario del Consejo son actos de carácter normativo firmados por el presidente. Los *estudios especiales* no tienen carácter normativo, siendo iniciativa de los propios consejeros o solicitudes de las cámaras o del plenario a un consejero o a una comisión constituida por miembros del Consejo (*Documenta*, número 135, 1972: 310. *Apud* Ferreira, 1990: 127).

El relato del consejero Valnir Chagas, en testimonio a Buffa y Nosela, es revelador acerca de la posición de legislar mediante jurisprudencia. Él señala que su actuación en el CFE consistió en legislar por pareceres, aún cuando eso significara alterar la legislación en vigor. Él ejemplifica:

La única cosa buena que tenía en aquella ley [LDB/un 1961] era el artículo 18, del que hicimos uso y abuso. Era el “principio de flexibilidad”, y en nombre de la flexibilidad hacíamos de todo; por ejemplo, me acuerdo como interpretamos los artículos 16, 26 y 36. El artículo 16 decía que la escuela primaria tenía cuatro años lectivos. El artículo 26 decía que cabía al Consejo Provincial reconocer la escuela primaria, y el artículo 36 decía que, para ingresar a la secundaria era necesario realizar un examen de admisión en el que quedara evidenciada una satisfactoria edu-

cación primaria. Entonces, yo lo interpreté de la siguiente manera: si una persona hace cuatro años de escuela primaria de acuerdo al artículo 16, en un establecimiento reconocido de acuerdo al artículo 26, tiene satisfactoria educación primaria y no necesita el examen de admisión. Eso es un ardid, pero pasó (Buffa y Nosella, 1991: 131-2).

El Consejero Maurício Rocha y Silva, en un Estudio Especial presentado en el año de 1963 sobre la pertinencia del sistema de cátedra, defiende explícitamente que el CFE tiene la tarea de formular y alterar la legislación. En sus palabras:

No debemos limitarnos al limitado papel de burócratas buscando en estatutos y regimientos de las universidades o escuelas aisladas pequeños defectos que choquen con la Ley, sino que debemos adoctrinar, explicar, interpretar y buscar transmitir al público tales estudios o explicaciones para que puedan contribuir a la elaboración de la Reforma Universitaria Brasileña y, por lo tanto, es de nuestra alzada, casi diría suprema, analizar y buscar modificar toda la legislación brasileña que choque con el desarrollo de la educación y su elevación a los patrones internacionales función atribuida por el presidente de la República a este Consejo en el veto al artículo 75 de la Ley de Directrices y Bases (Silva, 1963: 153-4).

En esos testimonios se nota la conciencia de los consejeros de que la función del CFE trasciende la simple función de consultor jurídico. Existe la conciencia de que el papel del CFE es regular mediante las manifestaciones del Consejo que generan jurisprudencia.

Entre los años 1962 y 1966 los consejeros del CFE, en los pareceres sobre la aprobación de los estatutos de las universidades, discuten el modelo de universidad que será implantado en el Brasil. En la LDB/1961 se encuentran incontables lagunas que permitieron al CFE manifestar su posición sobre el modelo de uni-

versidad que debía ser adoptado (Nicolato, 1986: 68). Las lagunas de la LDB/1961 son, por un lado, originadas por el hecho, expuesto arriba, de que esa ley es fruto de la conciliación de las posiciones de las corrientes que participaron de su elaboración, y por el otro, por los vetos presidenciales que dejaron lagunas en la ley para que posteriormente se pudiera definir un modelo (Nicolato, 1986: 95).

Maria Auxiliadora Nicolato (1986), al presentar los pareceres de los consejeros en la fase aquí nombrada jurisprudencial, muestra que los principios directrices de la reforma de 1968 ya estaban siendo discutidos por el CFE. Entre ellos se destacan los siguientes temas: autonomía universitaria, institutos centrales, desarrollo de la investigación en la universidad, carácter indisoluble entre educación e investigación, ciclos básico y profesional, tiempo integral y la institución de la carrera de magisterio. Pero debemos destacar: primero, que a pesar de incontables discusiones ni fue eliminado el sistema de cátedras ni la plena instalación de departamentos a través de la jurisprudencia; segundo, que sólo hay una referencia a la institución del sistema hora de clase y ninguna directa sobre el sistema de créditos, principios fundamentales en la reforma de 1968.

La fase legislativa del CFE

La participación del Consejo Federal de Educación (CFE) en la formulación de la legislación para la educación superior se da en dos momentos: el primero, en la elaboración de los decretos ley 53/66 y 252/66 que replantean la estructura de las universidades federales; el segundo, en la efectiva participación en el Grupo de Trabajo para la Reforma Universitaria (GTRU) que elaboró anteproyectos de legislación que constituyeron al marco legal de la Reforma Universitaria. Abajo se presentará la participación del CFE en la elaboración de los decretos ley que replantearon las universidades federales.

El Ejecutivo, con el antojo de aumentar el control sobre las instituciones, solicita, mediante

un “Aviso Ministerial”, que el CFE elabore el “anteproyecto de Ley que promueva la reestructuración de las universidades federales” (Nicolato, 1986: 135). Dos días después del Aviso, el Consejo aprueba el parecer/indicación 442/66, elaborado por Valnir Chagas. En este parecer/indicación se presenta la propuesta de un anteproyecto de ley que, con pequeñas alteraciones de redacción, será el Decreto Ley 53/66. Nicolato (1986: 135-6) interpreta que Valnir Chagas pudo elaborar la Indicación en tan reducido intervalo de tiempo por el simple hecho de que sólo sistematizó los debates que se venían dando en el Consejo durante el periodo de 1962 a 1966.

La estructura del Decreto Ley 53/66 es coherente con la postura del CFE de no pretender regular en detalle la organización de las universidades, pues sólo establece la doctrina de la organización de las universidades federales. Según Nicolato (1986), la primera propuesta de reestructuración presentada al CFE, la de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), no atendía a los principios expresados en el citado Decreto Ley. Frente a este hecho, el gobierno solicitó la elaboración de nuevo anteproyecto de Ley que obligara la reformulación de las universidades federales. Para esto se nombró una comisión de consejeros. La propuesta de la comisión, que será a la base del Decreto Ley 252/67, se constituye en un proyecto regulador. En la lectura del citado Decreto Ley se percibe que son regulados los principales puntos sobre los cuales el CFE ya había creado jurisprudencia o se había detenido en largos debates.

Además de que los anteproyectos atendían a la solicitud del Ejecutivo, es relevante notar que consejeros destacados en la lucha por la autonomía universitaria y defensores de la idea de que la reforma universitaria debería darse a partir de las universidades, alteraron su posición y defendieron la reforma universitaria mediante su propia legislación. Ese es el caso del consejero Newton Sucupira (1968), que defiende la elaboración de los referidos Decretos Ley, alegando que las uni-

versidades brasileñas no atendían las necesidades de desarrollo del país, en el “II Seminario sobre Asuntos Universitarios” promovido por el CFE para dirimir dudas sobre la legislación.

La divulgación del debate al interior del gobierno

La reconstrucción del debate que se dio en el Consejo Federal de Educación utilizará como fuente y objeto a la *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos* (RBEP), pues esta revista fue utilizada por los consejeros, con alguna vinculación con los seguidores de la escuela nueva, con el objetivo de ejercer el liderazgo intelectual y moral en la implantación de políticas públicas para la educación superior.

La importancia atribuida a la revista por los consejeros en cuanto a la divulgación de sus ideas permite utilizarla como fuente para la identificación de las concepciones que influyeron en la elaboración de la legislación de educación superior en la década de los sesenta que determinó el modelo de universidad brasileña.

La RBEP aparece en el año de 1944, editada por el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP). El instituto es un órgano estatal vinculado al Ministerio de Educación que tiene la atribución de documentar, difundir y producir conocimientos educativos. A pesar de su vinculación institucional con el ministerio, en buena parte de su historia el INEP mantiene cierta autonomía del Estado y es dirigida por integrantes del grupo de educadores llamado *escolanovistas*.

En la lectura de los textos de los consejeros publicados en la RBEP se tuvo la preocupación de identificar los siguientes aspectos: a) las referencias paradigmáticas que guiaron el saber producido por los consejeros; b) los modelos y reglas adoptados para la construcción del conocimiento de la realidad; c) los problemas considerados legítimos y; d) los principios básicos: los no polemizados y aquellos con relación a los cuales se recoge el consenso.

Las referencias paradigmáticas

En la investigación que fundamenta este trabajo se identificó que los consejeros que publicaban en la RBEP a menudo citaban el artículo “Misión de la universidad”, de José Ortega y Gasset, y el libro de *The uses of the university*, de Clark Kerr. Esas dos obras son comprendidas aquí como obras paradigmáticas, pues, además de no ser común en los textos publicados en la RBEP la cita de obras referidas, muchas de las ideas defendidas por Ortega y Gasset y por Kerr están presentes en la fundamentación de los artículos de los consejeros. Otra referencia paradigmática es el modelo organizacional de la Universidad de Brasilia (UnB), que frecuentemente era citado como el modelo de universidad a ser seguido.

Los problemas considerados legítimos

En los textos paradigmáticos se encontraron las cuestiones fundamentales para el debate de la reforma. Ortega y Gasset (1994) señala que la cuestión es identificar la misión de la universidad. Kerr (1982) considera que el problema a resolver es la conciliación entre el carácter elitista de la universidad y la igualdad de oportunidades. En las materias publicadas por los consejeros se abordan estas cuestiones: la definición del modelo de universidad que atienda al desarrollo del país; la definición del tipo de formación de profesional que atienda a la industria; la relación entre el Estado y la universidad; y la demarcación del nivel académico dentro del que se debe dar la investigación.

La reivindicación de la expansión de la educación superior es considerada por los consejeros como un falso problema. Su solución resultaría en una expansión desordenada del sistema y, principalmente, en la reproducción de un modelo de universidad que ya no atendería a las necesidades del país. La verdadera cuestión sería

cómo controlar la expansión de la educación superior.

Los principios básicos: los no polemizados

En esta sección se presentarán los principios que eran consenso entre los consejeros que publicaban en la RBEP entre los años de 1962 y 1971.

La autonomía universitaria y el Estado

La discusión sobre la “autonomía universitaria” está marcada por el debate de la relación entre el Estado y la universidad así como por la definición de su misión. Los consejeros Valmir Chagas (1966) y Anísio Teixeira (1967) señalan que la universidad es dependiente del Estado, tanto por ser mantenida por él como porque su dinámica es regulada por medio de leyes. El consejero Newton Sucupira (1962b), en el *Parecer* “Límites y Amplitudes de la Autonomía Universitaria”, entiende que la autonomía sólo puede ser definida si se comprende la misión de la universidad. Él presenta dos posibilidades de misión: 1) la universidad es un establecimiento del Estado para la formación de profesionales; 2) la misión de la universidad es la de la estricta investigación de la verdad y de la realización de los valores culturales.

Anísio Teixeira, en su testimonio a la Comisión Parlamentaria de Investigación (CPI) sobre la educación superior de 1968, afirma que la misión de la universidad consiste en atender a las necesidades sociales y no a las individuales. Durmeval Trigueiro (1967a) señala que las necesidades sociales son aquellas que están vinculadas al desarrollo del país.

Los consejeros asumen la posición de que la misión de la universidad es la de realizar la pura investigación de la verdad, estar al servicio de la cultura y atender las exigencias del desarrollo. Para cumplir su triple misión, la universidad no es totalmente autónoma ni totalmente heterónoma.

Universidades, facultades profesionales y el ciclo básico

Los consejeros que publicaron en la RBEP comprendían que un error de la tradición universitaria brasileña fue haberse organizado en torno a las facultades profesionales. Newton Sucupira (1968) concede que en su origen las facultades profesionales atendían a las demandas de la sociedad, pero que con la industrialización ellas se hicieron anacrónicas. El fundamento de la crítica a las facultades aisladas es que ellas no consiguen cumplir la misión de la educación superior. Las facultades profesionales formarían sólo técnicos sin realmente ofrecer educación superior.

El error fundamental de las facultades profesionales, según los consejeros, se repite en la organización de las universidades, que no pasarían de una confederación de facultades aisladas. La solución sería la implantación de un ciclo básico común a todos los estudiantes, de esta forma el profesor y el estudiante no pertenecerían a una facultad o a un curso, sino a la universidad.

La idea de un ciclo básico se basa en la concepción de que la precoz especialización del estudiante no sería saludable para su formación científica y cultural. Además, la implantación del ciclo básico disminuiría la presión para el aumento de plazas en los cursos de mayor reconocimiento social, pues el estudiante ingresaría a la universidad y no al curso, siendo que la elección solamente se haría después de concluido el ciclo básico.

Anísio Teixeira (1968) afirma que el ciclo básico permitiría la selección de los mejores estudiantes para que continúen los estudios en las carreras largas. En el mismo sentido, Valnir Chagas (1962a), en el *Parecer* número 58, al discutir los exámenes de selección, presenta el Ciclo Básico como una de las etapas de selección. Valnir Chagas añade que el Ciclo Básico permite la racionalización de los recursos aplicados a la educación.

La sustitución del sistema de cátedras por el sistema departamental

La discusión de la sustitución del sistema de cátedras por el departamental fue uno de los puntos en torno al cual hubo mayor polémica en el CFE. A pesar de que en la RBEP se publicó el debate en torno al concepto de “cátedra”, la posición predominante de los consejeros que más publicaron en la revista es en defensa del sistema departamental. Dos tipos de argumentos fueron utilizados en defensa de la sustitución: el relativo a los aspectos de la organización académica y el referente a la expansión de plazas

La crítica académica al sistema de cátedra consiste en que en ese sistema la organización de la educación universitaria ocurre en torno a los intereses del profesor catedrático, lo que haría inviable la unidad orgánica de la universidad. El consejero Maurício Rocha y Silva (1962) señala que la estructuración de los cursos basados en la figura del profesor catedrático es autoritaria.

Newton Sucupira (1968) entendía que la adopción del sistema departamental viabilizaría la vida universitaria, pues dado que las disciplinas son ofrecidas por los departamentos a toda la universidad, los estudiantes de carreras diferentes podrían obtener créditos juntos. Esta posibilidad permitiría la absorción de un número mayor de estudiantes y así se tendría un incremento en el número de plazas universitarias sin el aumento de la inversión.

Los recursos limitados y el control de la expansión

Una de las conclusiones de la Comisión Meira Mattos es que la LDB concedió amplias atribuciones al CFE, dándole más poder que al presidente de la República, causando una crisis de autoridad. El cuestionamiento de la comisión sobre la actuación del CFE sintetiza una de las cuestiones que el CFE, a pesar de formular una respuesta, no considera como un problema legítimo.

Maurício Rocha y Silva (1966) afirma que la LDB/1961 ya poseía los gérmenes de la reforma universitaria, tanto en lo que está explícito, como aquello en lo que es omisa. Cabría a las universidades formular sus propuestas de reglamento interno y al CFE el análisis, la crítica y la aprobación de las propuestas. El consejero Durmeval Trigueiro (1967b) afirma que la expansión universitaria no podría ser rápida para no aumentar la mediocridad de la educación. Defiende que la expansión se debe dar a partir de las universidades ya existentes, pues esas podrían tener una expansión consistente. Se hace necesario controlar la expansión de las instituciones, pues su simple crecimiento no crearía las condiciones de una verdadera reforma universitaria, pero expandiría lo que debe ser reformado. Durmeval Trigueiro (1967b) señala que ofrecer una educación de baja calidad es peor que no ofrecer educación alguna. En otras palabras, la expansión de la educación superior, al resolver la cuestión de la cantidad de educación ofrecida, agravaría el problema de la calidad de la educación.

Los criterios para la expansión de la educación superior deberían atender a las demandas de educación del país y no a las individuales (Teixeira, 1968). La demanda de educación del país se relaciona con las necesidades de su desarrollo económico. En la visión de los consejeros, la vinculación de la educación al desarrollo económico no implica que la simple implantación de una nueva universidad pueda desarrollar una región. Es el grado de desarrollo regional el que indica la necesidad o no de la instalación de una nueva escuela (Trigueiro, 1966). La atención de las reivindicaciones por el aumento de las plazas podría generar una distorsión en el mercado de trabajo, es decir, formar más profesionales de los que puedan ser absorbidos (Teixeira, 1968).

Los consejeros comprendían que los recursos para el financiamiento de la educación eran limitados comparados con las necesidades educativas del país. La solución sería racionalizar las inversiones. Durmeval Trigueiro (1966) defiende

que los recursos asignados a la educación no deben aplicarse sin previa planificación. Valnir Chagas (1966), en el *Parecer/Indicación* 442/66, al presentar la propuesta de legislación que se convertirá en el Decreto Ley 53/66, defiende que la racionalización de los recursos humanos y materiales permitiría la superación de la escasez de medios para la expansión de la educación.

El posgrado

El debate sobre la vinculación entre educación e investigación inicialmente se refiere al local en el que se debe llevar a cabo la investigación: en los institutos o en las facultades. El debate se divulga con la publicación de *pareceres* que tratan sobre la “investigación científica de los currículos normales de los institutos de educación”, suscritos respectivamente por Valnir Chagas, Maurício Rocha y Silva y Newton Sucupira.

Maurício Rocha y Silva (1962) y Newton Sucupira (1962a) enfatizan que la separación entre la formación técnica y la realización de investigaciones es fruto de una realidad en la cual el conocimiento, la ciencia y la técnica son recibidos de otros países. En un contexto en el que es necesaria la producción de tecnologías que resuelvan los problemas nacionales, la separación entre la educación y la investigación no es aceptable. Maurício Rocha y Silva (1962) afirma que, aún no siendo deseable que todos los profesionales sean científicos, es necesario que sean iniciados en el método científico y propone que durante el curso los estudiantes produzcan investigación científica, sin perjuicio de las clases.

Valnir Chagas (1962b) no considera pertinente la introducción de la investigación científica en la graduación, pues al estudiante le falta madurez. No niega la importancia de que el alumno desarrolle conocimientos sobre el método científico, pero esa introducción no es la realización de la investigación propiamente dicho. Él distingue la investigación medio y la investigación fin, la primera es un instrumento didáctico y la segunda la producción de nuevo conocimiento.

La investigación fin debería desarrollarse en los cursos de posgrado.

La posición de Chagas se hace predominante en el CFE. En 1965, en el parecer en el que se presenta la “definición de los cursos de postgrado”, Newton Sucupira (1965) plantea que la investigación de alto nivel debe llevarse a cabo en los cursos de posgrado. El consejero sostiene que eso no significaría transferir al posgrado toda la responsabilidad de la investigación, pero sí que se debe dar una graduación de la investigación del ciclo básico al posgrado. El posgrado tendría la función tanto de producir la ciencia necesaria para el país como la de formar tecnólogos para la industria y profesores para la educación universitaria.

La separación de tareas entre graduación y posgrado, en la visión de los consejeros, no implica la separación entre la educación y la investigación. Anísio Teixeira (1968) afirma que la vinculación entre la educación y la investigación ocurre cuando la universidad produce la cultura que será enseñada.

Al discutir el *Plan de Reestructuración de la Universidad de Río de Janeiro*, Anísio Teixeira (1968) asume la distinción de Valnir Chagas entre investigación medio e investigación fin. La verdadera integración entre la educación y la investigación solamente ocurriría en los cursos de posgrado. La discusión de Anísio Teixeira (1969) sobre la formación de profesores es ejemplo de la concepción adoptada sobre el posgrado. Teixeira divide el proceso de formación de profesores en dos partes: la primera, la de los que están actuando; la segunda se refiere a la formación de las élites intelectuales.

Es importante destacar que Anísio Teixeira discute sobre cómo se haría la formación de profesores y no la relación entre graduación y posgrado como un todo. Queda claro en ese análisis que en la época se entendía que el posgrado sería responsable tanto por el liderazgo intelectual del país como por la producción científica. Así, no se concibe conexión entre la formación de profesionales y la producción científica.

Pirámide educativa y término de los estudios

El diseño del sistema educativo elaborado por los consejeros presenta la división del sistema en varios niveles. Esta propuesta parte de la presuposición de que la educación debe estar vinculada al trabajo y, al mismo tiempo, a la formación cultural. En todos los niveles se debe ofrecer una educación cultural y que el ingreso en el mundo del trabajo sea posible en cualquier momento que los estudios sean interrumpidos.

Valnir Chagas (1968) critica el modelo educativo de su época por dividir las funciones entre los diversos niveles de la educación: en la educación primaria se da la formación cultural, en la educación superior se ofrece la formación profesional y en el bachillerato, que se caracteriza por ser un grado intermediario, asume una triple función: formación general, educación para el trabajo y preparación para la educación superior. En la concepción de Valnir Chagas, el bachillerato y la educación superior deberían ser de formación general y educación para el trabajo, así el bachillerato dejaría de ser preparatorio para la educación superior. El consejero justifica: la formación académica precoz es perjudicial para el adolescente; con su propuesta tendríamos la implantación de una escuela única.

Anísio Teixeira también propone que la educación a partir del bachillerato sea de formación general y para el trabajo. Adoptando la concepción de que ni todos cursarán carreras de larga duración, propone la siguiente división para la educación superior:

- a) Nivel de educación general académica o de educación propedéutica, las carreras profesionales largas, o de entrenamiento profesional para carreras cortas (diplomado);
- b) Nivel profesional de carrera larga o nivel académico de especialización (licenciatura);
- c) Nivel de doctorado o de perfeccionamiento profesional o académico (Ph.D);
- d) Nivel de posdoctorado o de reentrenamiento de profesionales de carreras largas (Teixeira, 1967: 61).

En la propuesta de los consejeros la educación superior es dividida en tres niveles: 1) el ciclo básico; 2) la formación profesional: carreras de corta duración y de larga duración; 3) el posgrado: *lato sensu y stricto sensu*. En los cursos de larga duración el alumno inicialmente cursaría primero el ciclo básico y a continuación el profesionalizante; en los de corta duración cursaría concomitantemente el ciclo básico y el profesionalizante. La división de los cursos en niveles atendería a las necesidades de alguna educación superior y a la formación de profesionales con diversos niveles de calificación.

La propuesta de los consejeros, publicada en la RBEP, de establecer una pirámide de los cursos de la educación superior se extiende a las instituciones. Durmeval Trigueiro (1965), al analizar la falta de recursos para la educación, defiende que las instituciones con condiciones para el desarrollo de la investigación deben ser las escogidas para recibir las inversiones gubernamentales.

Los principios básicos: aquellos en los que el CFE busca el consenso

En esta sección se presentan las concepciones que marcan las divergencias entre los consejeros y/o principios que ellos polemizan. En la primera parte se exponen los términos de la cuestión entre el principio de la selectividad de la educación superior y la creación de un sistema universitario dual. En la segunda parte se expone el debate sobre la necesidad de un impacto externo a la universidad, y de que tipo debe ser. Como hilo conductor de esta sección se discute la hipótesis propuesta anteriormente de que, en el periodo 1966–1968, los consejeros que publican en la RBEP se dividen en dos subgrupos.

Selectividad y oportunidad para todos

Los consejeros parten de la presuposición de que el sistema universitario es selectivo. La divergen-

cia consiste en la cuestión de saber en qué nivel se hará la selección y el papel del Estado en el proceso selectivo.

En 1962, en el *Parecer* que trata sobre “La admisión a la universidad y la Ley de Directrices y Bases”, Valmir Chagas (1962a) defendía que la educación superior debe ser ofrecida a los “mejor dotados”, con el objetivo de formar una élite cultural, científica e intelectual del país y que la selección de los mejores candidatos a la universidad debería ocurrir durante toda la educación superior. La fase de la selectividad, que tendría la función exclusiva de limitar el acceso a la educación superior al número de plazas ofrecidas, sería sólo la primera fase, a la que seguirían otras durante todo el curso.

En 1967 en el *Parecer* titulado “Continuidad y término del proceso de escolarización”, Valmir Chagas (1968) amplía su concepción de selección de los más dotados presentando la visión de que debería ser definida la cantidad de plazas necesaria para la formación de la élite intelectual de un país. Al comparar la pirámide educativa de Estados Unidos, Gran Bretaña y la Unión Soviética concluye que la mayoría de los que son escolarizados no llega a la universidad y que la mayoría de los que ingresan en la educación superior no la completa. De esta constatación infiere que debe establecerse un límite de estudiantes para la educación superior.

La definición de un número de estudiantes a ser atendidos por la universidad acarrea el problema de controlar la presión social por el aumento de plazas en la educación superior o, en los términos de Chagas (1968), impedir que los “no dotados” presionen para obtener una educación superior completa. La primera solución propuesta es que el bachillerato tenga término, es decir, que permita a los estudiantes ingresar en el mercado de trabajo en cualquier momento; propone la creación de condiciones para que muchos dejen de anhelar la educación superior, debiendo continuar los estudios después del bachillerato sólo aquellos que tengan condiciones culturales. La segunda solución presentada es la idea de que la selección ocurra

durante toda la educación superior. La tercera solución es crear facultades técnicas que ofrecerían cursos post-medio de corta duración.

Chagas (1968) destaca la posibilidad de que su propuesta reedite en la educación superior el dualismo existente en el bachillerato. Para superar esa dificultad, propone que al estudiante de las facultades técnicas se le permita continuar sus estudios en los cursos largos, con el aprovechamiento de los créditos cursados, y que los estudiantes de reconocido ingenio sean estimulados a que cursen los cursos de larga duración.

Anísio Teixeira (1967), a pesar de concordar con la idea de cursos de corta duración y que la educación superior es por naturaleza selectiva, no está de acuerdo en que la educación superior esté destinada a los “dotados”. Critica la política que determina el número de candidatos que tendrán acceso a la educación superior según las plazas definidas por la universidad. Entiende que se deben limitar las plazas por curso. Limitar el número de plazas por curso no significa contener el acceso de los estudiantes a la universidad. Propone que el candidato debe indicar más de una opción entre los cursos ofrecidos. Coherente con la visión de que la educación superior debe ofrecer oportunidad a todos, defiende que los estudiantes deben ser clasificados en tres grupos: los que ingresarían en los cursos de mayor exigencia y velocidad; los que ingresarían en los cursos regulares; y los que ingresarían en cursos de nivelación.

Sin hacer referencia a Valnir Chagas, Teixeira (1968) repudia la idea de la auto-exclusión por parte del estudiante. Al contrario, la universidad debe atraer a todos los que son capaces. La posición de Teixeira (1967) con relación a la selección se aproxima de la de Chagas solamente en lo referente a la selección de los candidatos al posgrado.

Retomando la hipótesis de que en el periodo entre 1966 y 1968 los consejeros que publican en la RBEP se dividen en dos subgrupos, es posible afirmar que con relación a la selectividad para la

educación superior los consejeros están divididos entre aquellos que defienden que la educación superior es sólo para los “más dotados” y aquellos que defienden que es para todos.

Impacto externo

Los consejeros asumen la presuposición de que la universidad es al mismo tiempo autónoma y heterónoma, es decir, que las decisiones de su organización interna deben conciliar la motivación interna con la externa. Los consejeros concordaban en que para la realización de la reforma de la universidad era necesario el impacto externo proveniente del Estado. La divergencia que dividió a los consejeros en dos subgrupos consistió en la definición de la magnitud de ese impacto. Newton Sucupira y Valnir Chagas entendían que el impacto debería darse mediante la promulgación de una legislación, y Durmeval Trigueiro mediante la negociación de financiamiento de los proyectos de la universidad.

Los argumentos en favor de la reforma universitaria mediante legislación consistían básicamente en la afirmación de la necesidad de imponer unidad a la universidad, respetándose su diversidad (Chagas, 1966), y de que en las universidades la reforma enfrentaba obstáculos que impedían su realización (Sucupira, 1968).

Trigueiro (1967a) critica la postura legisladora por comprender que la universidad no es una ley sino una *praxis*. Teixeira (1968), a pesar de conceder que los decretos 53/66 y 252/67 reprodujeron el modelo adoptado por la UnB, refuerza la idea de que la universidad es una *praxis*, al destacar el hecho de que los cursos de medicina hayan realizado la reforma universitaria internamente.

Sucupira (1968) y Chagas (1966) concuerdan en que la universidad es una *praxis* y no una ley, pero se defienden de la crítica afirmando que los decretos ley no legislaban en el vacío, sino que sólo reflejaban una *praxis* ya presente en el interior de las universidades.

Negando que el impacto externo debiera darse mediante legislación, Trigueiro proponía que este impacto fuera realizado por medio de la negociación del financiamiento de proyectos entre el Estado y las universidades. Por tanto, defendía que las universidades fueran transformadas en fundaciones, lo que permitiría el mantenimiento de su autonomía, y que sólo los proyectos de interés nacional serían financiados por el Estado (Trigueiro, 1966; 1967a). En el artículo titulado “Gobierno de la universidad”, Trigueiro (1967a) propone la creación de un sistema de subvenciones, es decir, la creación de una comisión de subvenciones que elaboraría el *Plan Nacional de Educación superior* vinculado al *Plan de Desarrollo* del país. Las fundaciones universitarias recibirían la subvención del Estado de las actividades que coincidieran con las del *Plan Nacional*.

Consideraciones finales

El Consejo Federal de Educación (CFE), en el periodo comprendido desde su instalación en 1962 y la promulgación de la legislación de la Reforma Universitaria de 1968, actuó en los vericuetos del régimen militar para definir el modelo de universidad que sería adoptado en Brasil. La habilidad política de los consejeros permite que ellos, en un primer momento, influyeran en la definición del modelo de universidad brasileña a

partir de la creación de una jurisprudencia educativa, y en un segundo momento a que participen directamente en la elaboración de su legislación, con lo que atiendan las necesidades del gobierno militar de formular una legislación en respuesta a los movimientos sociales de la época.

El modelo de universidad diseñado con la legislación de 1968 parte de una concepción elitista, es decir, formar sólo los cuadros de alto nivel que el desarrollo del país necesitaría. A pesar de que la elaboración de la legislación pretenda ser una respuesta del gobierno a las reivindicaciones por una reforma universitaria que atendiera los intereses de los individuos de ascender socialmente, en el texto final se establecieron principios en el sentido contrario.

Coherente con el modelo implantado con el régimen militar –de modernización de parte del país y de asociación del capital nacional con el capital internacional– la concepción de universidad diseñada no concilia realmente los intereses individuales con los llamados intereses nacionales. La propuesta de legislación crea un modelo dual de universidad: el de excelencia, que se aleja de la simple formación de profesionales, y el de educación como producto de consumo, que ofrece a las capas populares una formación profesional deformada, en otras palabras, ofrece la ilusión de adquirir el capital humano necesario para su ascenso social.

Referencias

BUFFA, Ester & Paolo Nosella (1991). *A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*, São Paulo, Cortez.

——— (1984). “Os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília*, INEP, Vol. 65, No. 150, mayo/ago.

CHAGAS, Valnir (1962a). “A admissão à universidade e a lei de diretrizes e bases”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: INEP, Vol. 37, No. 85, ene/mar.

——— (1962b). “A investigação científica dos currículos normais dos Institutos de Ensino- Parecer 43a/1962”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 38, No. 87, jul/sep.

——— (1968). “Continuidade e terminalidade do processo de escolarização”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 49, No. 110, abr/jun.

——— (1966). “Reestruturação das Universidades Federais. Parecer/Indicação 442/66”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 46, No. 103, jul/sep.

COELHO, Marília Martins (1983). *O Conselho Federal de Educação e o exercício da função normativa no sistema escolar brasileiro*, São Paulo, Disertación (Maestría en educación) Pontificia Universidade Católica de São Paulo.

CUNHA, Luiz Antônio (1988.). *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*, Rio de Janeiro, Francisco Alves (Colección Educação em questão).

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (1977). *A universidade Brasileira: em busca de sua identidade*, Petrópolis/RJ, Vozes (Colección Educação e Tempo Presente/13).

——— (1988). “Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço”, en Marília Costa Morosini (Org). *Universidade no MERCOSUL: condicionantes e desafios*, 2a ed., São Paulo, Cortez.

FERREIRA, May Guimarães (1990). *Conselho Federal de Educação: o coração da reforma*, Campinas, Tesis de doctorado en educación Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

FERNANDES, Florestan (1979). *Os dilemas da reforma universitária consentida. en Universidade brasileira: reforma ou revolução?*, 2a ed., São Paulo, Alfa-Omega.

FOUCAULT, Michel (1986). *Microfísica do poder*. Organización y traducción de Roberto Machado, 6a ed., Rio de Janeiro, Graal.

GERMANO, José Willington (1994). *Estado Militar e educação no Brasil: 1964-1965*, 2a ed., São Paulo, Cortez.

HENRIQUE, Wilnês (1999). *O capitalismo selvagem: um estudo sobre desigualdade no Brasil*, Campinas, Tesis de doctorado en economía Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas.

HORTA, José Silvério Baia (1975). *O Conselho Federal de Educação e o planejamento educacional no Brasil: uma contribuição à história da educação brasileira*, Rio de Janeiro, Dissertação de maestria en educación, Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

IANNI, Octavio (1978). *O colapso do populismo no Brasil*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, (Colección Retratos do Brasil).

KERR, Clark (1982). *Os usos da universidade*, Fortaleza, EFC.

MARINI, Ruy Mauro (2000). *Dialética da dependência: uma antologia de Ruy Mauro Marini*, Organização e apresentação de Emir Sader, Petrópolis/RJ, Vozes, Buenos Aires, CLACSO.

MARTINS, Maria do Carmo (2000). *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes Campinas*, Tesis de doctorado en educación, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

NICOLATO, Maria Auxiliadora (1986). *A caminho da lei 5.540/68: A participação de diferente atores na definição da reforma Universitaria*, Belo Horizonte, Dissertação de maestria en educación Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

ORTEGA Y GASSET, José (1994). “Misión de la universidad” (1930), en *Obras completas*, 2a ed., Madrid, Alianza Editorial Revista de Occidente, Tomo IV.

PIMENTEL, Marília Araújo Lima (1991). *Relações entre Estado e Universidade no Brasil (1960-1978): o Discurso-Ação do Conselho Federal de Educação no Projeto de Autonomia Universitaria*, Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SAVIANI, Demerval (1988). *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*, 2a ed., São Paulo, Cortez Autores Associados.

SILVA, Maurício da Rocha e (1962). “A investigação científica dos currículos normais dos Institutos de Ensino - Parecer 43b/1962”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 38, No. 87, jul/sep.

——— (1966). “Repercussões da lei de diretrizes e bases na organização do ensino superior”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 45, No. 101, ene/mar.

——— (1963). “Universidade sem Cátedras Estudo Especial”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, Vol. 40, No. 91, jul/set.

SINGER, Paul (1986). “Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento”, en Boris Fausto (dir.). *História geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano. 4. Economia e Cultura (1930-1964)*, São Paulo, Difel.

SUCUPIRA, Newton (1962a). “A investigação científica dos currículos normais dos Institutos de Ensino – Parecer 43c/1962”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 38, No. 87, jul/sep.

——— (1968). “A reestruturação das Universidades Federais”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 50, No. 111, jul/sep.

——— (1962b). “Amplitude e limites da autonomia universitária – Parecer 76/62”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 37 No. 85, ene/mar.

——— (1965). “Definição dos cursos de pós-graduação”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol.44, No. 100, oct/dic.

TEIXEIRA, Anísio (1967). “Aspectos da reconstrução da universidade latino-americana”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol.42, No. 105, ene/mar.

——— (1969). “Escolas de Educação”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 51, No. 114, abr/jun.

——— (1968). “Uma perspectiva de Educação Superior no Brasil”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 50, No. 111, jul/sep.

TRIGUEIRO, Durmeval (1967b). “Expansão do ensino superior”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 48, No. 108, oct/dic.

——— (1967a). “Governo da universidade”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol.42, No. 105, ene/mar.

——— (1965). “Planejamento do Ensino Superior”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol. 43, No. 98, abr/jun.

——— (1966). “Plano de Educação no Plano Decenal de Desenvolvimento Económico”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, INEP, Vol.46, No. 104, oct/dic.

USAID The United States Agency for International Development (2002). *Apresenta as áreas de atuação da agência*, Disponible en: <http://www.aids.gov.br/usaaid/usaaid/index.html> acceso el 13 de agosto.

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR BRASILEÑA: EL SINAES

GLADYS BEATRIZ
BARREYRO*

*Facultad de Educación
de la Universidad de San
Pablo, Brasil.
Correo e:
gradysb@usp.br
Ingreso: 29/09/05
Aprobación: 27/01/06

Resumen

Este artículo describe el proceso de construcción del Sistema de Evaluación de la Educación Superior brasileña (SINAES), sancionado por ley del Congreso en abril de 2004, en el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva, que conlleva un cambio del paradigma de la evaluación para la regulación mercadológica, de corte neoliberal, vigente desde 1995, en el Brasil, estableciendo un sistema que incluye la evaluación formativa. También se analiza el SINAES, basado principalmente en la evaluación institucional, y se discuten las perspectivas, posibles limitaciones y dificultades.

Palabras clave: Evaluación institucional; evaluación de la educación superior, Brasil.

Abstract

The text describes the process of construction of the new Brazilian evaluation system, sanctioned by law in the government of Luiz Inácio Lula da Silva –a system which implies a paradigm change in evaluation vis-à-vis mercadological regulation, in place since 1995. The new proposal of institutional evaluation (SINAES) is analyzed, discussing some challenges and pointing to some possible difficulties.

Key Words: Institutional evaluation, evaluation of higher education, Brazil.

Introducción

El gran cambio de paradigma de Estado (del Estado de Bienestar al Estado Neoliberal) ocurrido desde los años ochenta en el mundo y, especialmente durante la década de los noventa en los países de latinoamérica¹, trajo consecuencias entre otras, en las políticas sociales y, particularmente, en la educación.

Este nuevo modelo de Estado combinaba la *“defensa de la economía libre, de tradición liberal, con la defensa de la autoridad del Estado, de tradición conservadora”* (Afonso, 2000: 113)² generando políticas en las que coexisten acciones centralizadoras con otras descentralizadoras, elitistas y populistas, liberales y autoritarias.

Puede afirmarse que al mismo tiempo que los gobiernos han fomentado una cierta liberalización de los sistemas educativos –aunque con formas diferentes en los distintos países– esta tendencia se contrabalancea con otra de control, generalmente curricular o evaluativa.

En algunos países, la evaluación sistémica se ha basado en la aplicación de exámenes nacionales, concebidos para verificar el desempeño y no con fines pedagógicos; sumando a ellos la *publicización* de los resultados, utilizando diversos modos de divulgación y, en algunos casos, generando mecanismos competitivos al interior de los sistemas educativos, dependiendo del mayor o menor grado de liberalización y privatización de los mismos.

Lo común, entonces, en los diferentes países, es el surgimiento de un Estado evaluador que contrabalancea las acciones de descentralización y privatización con la aplicación de un modelo de evaluación sistémico basado en los resultados y los productos.

Durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) ocurrieron en Brasil importantes cambios en el ámbito educativo semejantes a otras reformas ocurridas en algunos países latinoamericanos que –bajo el condicionante de la deuda externa– siguen las líneas políticas “sugeridas” por el Banco Mundial y otros organismos internacionales que, para otorgar sus préstamos, condicionan, de forma implícita (mediante documentos, informes de investigación, etcétera)³ algunas políticas educativas, adaptadas a las diferentes realidades nacionales (Cruz, 2005; World Bank, 2003).

En ese contexto, en la educación brasileña, en esos años se desarrollaron una serie de políticas de descentralización y privatización en los diversos subsistemas, en las que la menor intervención estatal fue “compensada” mediante la evaluación centralizada. Así, la descentralización hasta el nivel del municipio que se realizó en la educación básica, paralelamente generó la creación del (SAEB) Sistema de Evaluación de la Educación Básica y del (ENEM) Examen Nacional de la Enseñanza Media. Aunque en la educación superior brasileña se habían desarrollado algunas experiencias de evaluación, fue en la década de 1990 que se generaron experiencias acordes con el nuevo modelo de Estado.

La educación superior brasileña, en la década de 1990: privatización de la educación superior y la “mano invisible” del Provão

La educación superior en Brasil tuvo un desarrollo bien diferente del resto de América Latina y sobretodo de la América española. Mientras la primera universidad de las colonias

¹ Temática ampliamente estudiada, por Anderson (1996), Draibe (1993), Gentili (1995) e Laurell (1995), entre otros.

² Las versiones del portugués son de la autora.

³ En Brasil, además, según fuentes gubernamentales, ciertas políticas o estrategias son de interés directo del Banco. Por ejemplo, el FUNDEF (un fondo de redistribución de recursos provenientes de impuestos) y los sistemas de evaluación de la educación básica, media y superior (SAEB, ENEM y PROVÃO).

españolas surgió en 1538, en Brasil apenas en 1920 fue creada la primera institución, la Universidad de Río de Janeiro. Si bien otras formas de educación superior (escuelas, facultades) existieron desde el siglo XIX los brasileños realizaban mayormente su formación superior en la Universidad de Coimbra, en Portugal (Cunha, 1980).

Durante el siglo XX fue entonces que surgieron las universidades brasileñas siendo posible la existencia de instituciones públicas (nacionales,

provinciales y municipales) y privadas. Fueron creadas 22 instituciones públicas y nueve instituciones religiosas –éstas también recibían subsidios del Estado– en las primeras décadas del siglo XX. Las universidades creadas surgieron por la aglutinación de facultades profesionales (Derecho, Medicina, Ingeniería, Educación, Ciencias y Letras). En las décadas posteriores, fueron creadas también facultades aisladas, en las cuales se desarrollaron carreras profesionales o cursos para la formación de profesores. Fue a fines de la

Cuadro 1
Alumnos inscritos. 1995 y 2002

Año	Inscritos
1995	1,759,703
2002	3,479,913

Fuente: INEP/MEC (2003).

década de los sesenta que comenzó la expansión del sector privado, creándose innumerables facultades aisladas en regiones donde había mayor demanda. Ya en 1980 más de la mitad de los alumnos de la educación superior estudiaba en ese tipo de establecimientos (facultades aisladas) y el 86% de ellos lo hacía en el sector privado. En ese año había en Brasil 65 universidades y más de 800 facultades aisladas (Olive, 2002).

Si bien hubo una expansión sostenida desde la década de los sesenta, es en la década de los noventa que hubo una eclosión y, especialmente durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso:

La duplicación, en números absolutos, de los inscritos en la educación superior, tuvo las características que muestran los cuadros siguientes:

Cuadro 2
Instituciones según dependencia administrativa (%)

Tipo / Año	1994	1998	2001
Públicas	25.6	21.5	11.9
Privadas	74.4	78.5	88.1

Fuente: INEP/MEC (2003).

Cuadro 3
Alumnos inscritos (Absolutos y relativos)

Año	Inscritos	%	Pública	%	Privada	%
2002	3.479.913	100	1,051,655	30.22	2,428,258	69.78

Fuente: INEP/MEC (2003).

Cuadro 4
Alumnos inscritos (Absolutos y relativos)
Distribución relativa del número de carreras de grado según público/privado
Brasil 1995-2002

Año	Total	Pública	%	Privada	%
1995	6,252	2,782	44.5	3,470	55.5
1996	6,644	2,978	44.8	3,666	52.2
1997	6,132	2,698	44.0	3,434	56.0
1998	6,950	2,970	42.7	3,980	57.3
1999	8,878	3,494	39.4	5,384	60.6
2000	10,585	4,021	38.0	6,564	62.0
2001	12,155	4,401	36.2	7,754	63.8
2002	14,399	5,252	36.5	9,147	63.5

Fuente: INEP/MEC (2003).

Los cuadros 2 a 4 muestran que el crecimiento de las universidades brasileñas se produjo preponderantemente por la vía del sector privado, siendo actualmente el séptimo sistema de educación superior más “privado” del mundo. Ese no fue un fenómeno espontáneo sino que fue una política de gobierno basada en la combinación de dos elementos: la sanción de nueva legislación y la implantación de la evaluación de las universidades.

En efecto, la nueva legislación sancionada se refiere a la reglamentación de la Constitución Federal de 1988, realizada con la sanción de la Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional (LDB) aprobada en 1996. En lo referente a la educación superior y, delimitada a los fines de este artículo, interesa destacar que la Ley establece que la educación superior será proporcionada por instituciones de educación superior públicas o privadas, con diferentes grados de alcance o especialización, y que la autorización de funcionamiento de instituciones y el reconocimiento de carreras tendrá validez limitada y serán reno-

vados periódicamente, a partir de la realización de evaluaciones.

La legislación permitió la diversificación de las instituciones, posibilitando así la creación de diferentes organizaciones académicas autorizadas a proveer educación superior, sin necesariamente adquirir el estatus de universidad que, por la constitución brasileña de 1988 (artículo 207) debe “indisociablemente” realizar tareas de enseñanza, investigación y extensión universitaria. Las nuevas formas de las Instituciones de Educación Superior (IES) son entonces: los *centros universitarios*, las *facultades integradas*, las *facultades* y los *institutos superiores*. Esto permitió la creación de instituciones con menores costos (derivados de la no-obligatoriedad de la investigación, principalmente) lo cual generó la sorprendente expansión, en pocos años, de un sistema basado fundamentalmente en el sector privado⁴.

Complementariamente, todo el sistema de educación superior y esas instituciones no universitarias, sin autonomía, pasan a ser super-

⁴ Desde entonces, el Sistema de Educación Superior brasileño está constituido de la siguiente forma: según la naturaleza académica, se compone de Universidades, Centros Universitarios e Instituciones no Universitarias (Facultades, Facultades aisladas e Institutos Superiores de Educación, Centros Federales de Educación Técnica y Centros de Educación Tecnológica). De todas ellas, las Universidades deben realizar necesariamente actividades de enseñanza, investigación y extensión a la comunidad y pueden crear nuevas carreras sin necesidad de autorización ministerial. Según su naturaleza

visados, por el Ministerio de Educación y por el Consejo Nacional de Educación para el reconocimiento de carreras y el credenciamiento de las Instituciones. En ese modelo, la evaluación debía ocupar un lugar importante, visto que algunas de las nuevas instituciones y carreras que surgieron, rápidamente levantaron sospechas de baja calidad (“fábricas de diplomas”) y la nueva legislación daba una validez limitada a todas carreras e instituciones. Así, mientras fomentaba la expansión del sector privado, el Ministerio de Educación comenzó implementar acciones para cumplir con lo sancionado en la ley. En consecuencia, surgió el Examen Nacional de Cursos, que comenzó a ser llamado por los alumnos como *Provão*. Se trataba de una prueba aplicada a todos los alumnos que estaban concluyendo su carrera para evaluar los contenidos adquiridos y que se constituyó en la estrategia de evaluación del Ministerio de Educación. En la práctica, no fue una simple prueba, la evaluación en larga escala fue la estrategia de evaluación y cumplió la función de un regulador no tradicional que actuó, en el sistema de la educación superior, a la manera de “*la mano invisible del mercado*’ *del liberalismo clásico*” (Barreyro, 2004). Así,

Muchas carreras, inclusive en las universidades públicas introducen el uso del puntaje alcanzado en el *Provão* como expresión de su calidad y publicitan, en forma de fajas y carteles, la ubicación que obtuvieron, como indicador de su posición en el *ranking* académico. En las universidades privadas, entonces, el proceso tiende a ser más explícito todavía. En la actual coyuntura de las políticas evaluativas, el puntaje alcanzado asume el papel fundamental de la calidad. Si el concepto es positivo, pasa a ser el gran triunfo de *marketing* para divulgar la Institución de Educación Superior y el curso. Si es negativo, cataliza

esfuerzos institucionales que intentan alterar esta posición en el panorama nacional (Cunha, *et al.* 2003).

De modo que “*la mano invisible*” del *Provão* fue, en la práctica, un regulador mercadológico y mediático porque los resultados de las pruebas realizadas a los alumnos fueron utilizados por desplazamiento, como “notas” de las carreras y, de nuevo por desplazamiento como “nota” de las IES.

Entonces, la institución X pasó a ser publicitada como institución que sacó A (el puntaje más alto) y a competir con la institución Y, que sacó B, produciendo entre ellas una competencia por los alumnos en ese mercado en expansión.

El *Provão* fue muy criticado por sus deficiencias técnicas y porque simplificaba los resultados de las evaluaciones. Sin embargo, el dispositivo permitía comunicar un mensaje en los propios códigos y lenguajes de la publicidad y el *marketing*. Aunque era cuestionada técnicamente la imposibilidad de comparación entre las notas de las diversas carreras, y de no haber ocasionado el cierre de ninguna de ellas a pesar de comprobada su baja calidad, tenía un valor basado no en la verdad sino en la comunicabilidad: A, B, C, D, E que fue la forma en que eran presentados los resultados, era un mensaje claro y de gran eficacia comunicativa (Barreyro, 2004).

Así, las notas del *Provão* generaron la realización de un *ranking* de las instituciones, coherente con la política propuesta pues:

Los *rankings* cumplen esa exigencia de orientación del mercado, de información a los clientes, sin embargo, no tienen valor educativo. Son elaborados para información de los consumidores reales o potenciales, y no para producir efectos de transformación de carácter educativo (Dias Sobrinho, 2002: 57).

jurídica, las Instituciones de Educación Superior son: Públicas o Privadas. Las *Públicas* pueden ser *Federales*, dependiendo de la Nación, *Estadales*, dependiendo de las Provincias y *Municipales*, dependiendo de los municipios. Las *privadas* pueden ser *con fines de lucro* (no tienen exención de impuestos) o *sin fines de lucro*, pudiendo ser, estas últimas, de tres tipos: *comunitarias*, *confesionales* o *filantrópicas* (tienen exención de impuestos).

La evaluación de la educación superior en el gobierno de Lula

El sistema de educación superior brasileño es un sistema de élite porque incluye sólo al 9% de la población del grupo de edad de 18 a 24 años⁵. En Brasil la ampliación del acceso a la educación superior es crucial y una reivindicación social desde hace mucho tiempo reclamada por la sociedad, al punto que una de las metas del *Plan Nacional de Educación*, aprobado en 2000, es “Proveer hasta el fin de la década, la oferta de educación superior para, por lo menos el 30% del grupo de edad de 18 a 24 años” (PNE, 2001) y recientemente, en 2004, el gobierno ha encarado polémicas políticas de inclusión tales como el PROUNI⁶ y las “cuotas” raciales.

El nuevo presidente electo, Luiz Inácio Lula da Silva, asumió en 2003 y designó como Ministro de Educación a Cristovam Buarque, quien había sido rector de la Universidad de Brasilia y gobernador del Distrito Federal⁷. En su gobierno fue priorizada la evaluación de la educación superior, que era uno de los aspectos destacados en el *Programa de Gobierno de la Coalición Lula presidente*. La evaluación era considerada uno de los elementos relevantes tanto para garantizar la calidad del sistema como para promover la autonomía universitaria. Así, una de las propuestas era: “Revisar el actual sistema de evaluación que

incluye el Examen Nacional de Cursos (ENC) o *Provaõ*, e implantar un sistema nacional de evaluación institucional a partir, entre otras, de la experiencia del Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB)⁸” (Inepnet, 2003).

El ministro Buarque designó una Comisión Especial de Evaluación que tuvo como misión realizar “un análisis y un diagnóstico de la situación de la evaluación y la regulación de la educación superior así como de reformular los procesos, instrumentos y políticas de evaluación y regulación” (SINAES, 2003:9).

El Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES) fue la propuesta que surgió como producto del trabajo de cuatro meses de la Comisión Especial de Evaluación (CEA), que estuvo integrada por destacados académicos y estudiosos de la temática de la evaluación y de la educación superior del país, así como miembros del Ministerio de Educación y representantes de la Unión Nacional de los Estudiantes. Predominó, notoriamente, en la integración de la comisión, el perfil académico por sobre otros posibles. Es decir, no fue una comisión representativa de los diversos sectores y *lobbies* de la educación superior brasileña. Esos académicos habían desarrollado su actividad como profesores preponderantemente en las universidades públicas y además, algunos de ellos habían participado de experiencias de eva-

⁵ Se considera que un sistema universitario es de élite cuando incluye hasta el 15% de la población del grupo de edad correspondiente, de masa entre 15 y 33% y universal (33 a 40%) (Nunes, 2002).

⁶ “Programa Universidad para Todos” propone que las instituciones privadas otorguen becas para los estudiantes que no puedan pagarlas. A cambio, las IES están exentas de pagar impuestos. Las políticas de cuotas destinan algún porcentaje de las vacantes de las universidades públicas para los estudiantes oriundos de escuelas públicas o declarados afrodescendientes.

⁷ Fue durante su gobierno que se implementó el programa mundialmente conocido como *Bolsa Escola*.

⁸ El PAIUB fue una iniciativa de las universidades públicas brasileñas surgida a partir de las experiencias realizadas en algunas de ellas. Fue construida desde las universidades, con la participación de una serie de entidades tales como el Forum de Rectores de Carreras de Grado (PROGRAD), la Asociación de Dirigentes de las Instituciones Federales de Educación superior (ANDIFES) y el Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas (CRUB), entre otros. La iniciativa logró apoyo ministerial que se concretó en el financiamiento (previo concurso) de algunas evaluaciones en las universidades públicas. El surgimiento del *Provaõ*, en 1996, desplazó el desarrollo de esas evaluaciones institucionales. El PAIUB estaba basado en los principios de: Ni premios ni castigos, Identidad institucional, Adhesión voluntaria, Legitimidad, Continuidad, Globalidad, Comparabilidad, Participación y Compromiso (PAIUB, 1994).

luación en universidades nacionales tales como el PAIUB.

Además, para elaborar la propuesta, la Comisión Especial de Evaluación realizó consultas públicas a diversos sectores, escuchando las opiniones de 38 entidades, entre ellas, asociaciones sindicales y asociaciones profesionales. Sin embargo, 6 meses pasaron y el ministro de educación cambió hasta ser aprobada finalmente, la Ley 10,861 el 14 de abril de 2004, donde no toda la propuesta fue mantenida, porque en ese ínterin hubo una disputa de modelos e intereses (Barreyro, 2004) que hizo que la ley aprobada después de su paso por el Congreso, tuviese aspectos principales de la propuesta realizada por la Comisión, con otros que derivaban de la concepción del gobierno anterior.

El modelo de evaluación del SINAES

El SINAES pretende organizar la evaluación de las Instituciones de Educación Superior como un sistema que articule la evaluación y la regulación.

Consta de tres ejes: la evaluación de las instituciones, la evaluación de las carreras y la evaluación de los estudiantes.

La **evaluación institucional** desarrollada por el SINAES puede sintetizarse en cuatro aspectos fundamentales:

La preocupación con la toma de conciencia sobre la institución, el carácter instrumental de la evaluación considerada como un proceso dirigido a la instrumentalización de los tomadores de decisiones, el carácter formativo y de perfeccionamiento individual e institucional y la participación colectiva en todo el proceso evaluativo (Ristoff, 2003:28).

En la propuesta del SINAES, la evaluación institucional aborda a la institución como un todo, distinguiendo dimensiones de análisis y recurriendo a los procedimientos internos de evaluación. Incluye un proceso de auto-evaluación realizado participativamente por los actores de las propias universidades, que se completa con un momento de evaluación externa *Inter pares* realizado por profesores de otras IES, seleccionados y capacitados para tal fin, con el objetivo de contrastar las informaciones provenientes del informe de auto-evaluación institucional. Esos profesores realizan visitas “*in loco*”, entrevistas y análisis de documentos. El SINAES propone que el eje sea la construcción de una cultura de la evaluación porque cree que la mejora de la calidad sólo puede ser realizada con el involucramiento de los actores en el proceso y, para eso, establece una serie de parámetros a ser evaluados⁹. Los resultados de la evaluación no constituirían un *ranking* numérico sino que se prevé la divulgación de informaciones cualitativas y descriptivas de los principales aspectos de cada institución.

La autoevaluación es realizada por una Comisión Propia de Evaluación (CPA) creada en cada institución con representación de los distintos actores institucionales, cuya misión es conducir los procesos participativamente. Se pretende que el conocimiento sobre la institución que la auto-evaluación genere, traiga modificaciones que beneficien a la propia institución y que el hecho de que esté basada en la participación de los propios actores institucionales facilite cambios y adecuaciones.

La evaluación institucional está vinculada con la regulación porque sus resultados incidirían en los procesos de *credenciamiento* y *recredenciamiento* de las instituciones.

⁹ Los indicadores propuestos para la evaluación institucional son: 1) Proyecto institucional. 2) Características de los Profesores. 3) Características de los Alumnos. 4) Características de los administrativos y técnicos. 5) Currículos y Programas. 6) Producción Académica y Científica. 7) Actividades de extensión e intervención social. Vinculación con la sociedad. 8) Infraestructura. 9) Gestión. 10) Otros.

Pueden observarse, en lo operacional, tanto en la auto-evaluación como en la evaluación externa, las similitudes con modelos aplicados en otros países de América Latina.

La **evaluación de las carreras de grado**, es otro eje que compone el Sistema, y una estrategia heredada de las prácticas anteriores de evaluación, complementaria del Provão. En el SINAES, adquirió nuevas características pues consta de una evaluación externa realizada por un equipo multidisciplinario de especialistas de área y un experto institucional, para evaluar carreras de áreas afines. Ese eje tendrá su articulación con los procesos de regulación al estar definido por ley que el resultado de esa evaluación estará vinculado con el reconocimiento y la renovación de reconocimiento de las carreras.

La **evaluación de los estudiantes**, tercer eje del SINAES se realiza por medio del ENADE (Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes) que es una prueba realizada por muestreo a alumnos del primero y del último año de las carreras de grado. Cada año se seleccionan algunas áreas a las cuales se les aplica el examen, por ejemplo, en 2004, fue realizado a los alumnos de Agronomía, Educación Física, Enfermería, Farmacia, Fisioterapia, Fonoaudiología, Medicina, Veterinaria, Nutrición, Odontología, Servicio Social, Terapia Ocupacional y Zootecnia. La muestra está delineada para incorporar alumnos de todas las instituciones del país que ofrecen cada carrera. En 2005 es aplicado a la muestra de alumnos de las áreas de Arquitectura y Urbanismo, Biología, Ciencias Sociales, Computación, Ingeniería, Filosofía, Física, Geografía, Historia, Letras, Matemática, Pedagogía y Química.

El ENADE incluye a los alumnos iniciantes y a los que finalizan la carrera. A ambos se les aplica la misma prueba y también un cuestionario socio-económico que tiene por objetivo conocer el perfil de los alumnos e averiguar las opiniones sobre los equipamientos de las instituciones y la propuesta pedagógica de la carrera a la que asisten.

La prueba consta de dos partes, un componente general y un componente específico. El componente general es el mismo, aplicado a todos los alumnos de todas las áreas y lo que se evalúa en él son los conocimientos y habilidades que los alumnos tienen sobre temas generales, exteriores al ámbito específico de su profesión y sobre la realidad mundial y nacional.

El componente específico evalúa los conocimientos y habilidades, saberes y competencias que son indispensables en cada carrera, focalizando en el perfil profesional que se desea formar en cada carrera (Marinho Araújo, 2004). Los conocimientos y habilidades son seleccionados, para los dos componentes, por Comisiones Asesoras de especialistas de cada carrera (partiendo de los contenidos curriculares determinados para las mismas), quienes también indican las características que la prueba debe tener y acompañan su proceso de construcción, realizado por una empresa tercerizada.

El ENADE tiene un papel importante en el SINAES, pues para la evaluación institucional puede proveer informaciones con las cuales las instituciones alimenten su proceso de autoevaluación y también puede proporcionar datos relevantes sobre cada una de las carreras de las instituciones. Los resultados individuales son divulgados solamente a los propios estudiantes que realizaron la prueba, mientras que los resultados generales son divulgados públicamente.

En la prueba realizada en 2004, se descubrió que la Formación General de los estudiantes no presenta grandes diferencias entre los ingresantes y los que están terminando la carrera, pues los resultados son bastante similares (INEP, 2005). Se espera que esos descubrimientos, si fueran confirmados en las próximas ediciones, generen políticas públicas y también acciones al interior de las instituciones.

En síntesis, el SINAES, incluye tres dimensiones de evaluación: la evaluación institucional (cuya unidad de análisis es la institución de educación superior), la evaluación de las carreras de grado (cuya unidad de análisis es cada carrera dentro de la institución) y el Examen Nacional

de Evaluación de los Estudiantes (ENADE) (cuya unidad de análisis son los estudiantes). En los tres ejes del sistema se incluyen elementos cualitativos en los instrumentos, pretendiéndose desarrollar sistémicamente la evaluación formativa, incorporando las informaciones cualitativas a las cuantitativas existentes.

La evaluación, así, es concebida como un proceso de conocimiento que presenta también las características de un proceso de investigación por la diversidad de fuentes consultadas, la producción de datos propios, la verificación de hipótesis y triangulación de las informaciones que le otorgan legitimidad y mayor confiabilidad que una prueba solamente, esta última era una de las críticas realizadas al *Provão*. Los resultados de la evaluación no constituirían un *ranking* numérico sino que se prevé la divulgación de informaciones cualitativas y descriptivas de los principales aspectos de cada institución.

En las instituciones y carreras en las cuales se detecten serios problemas, la legislación prevé el establecimiento de un compromiso de mejora, en el cual se detallen todos los problemas que deben ser resueltos y se establezcan acciones y un cronograma para su resolución.

La CONAES

Para la coordinación del SINAES, la ley previó la existencia de una agencia, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES) cuya función es coordinar y supervisar el sistema estableciendo parámetros. A diferencia de otras agencias, la CONAES no desempeña funciones regulatorias (ni tampoco ejecutivas) que quedan a cargo de órganos específicos del Ministerio de Educación (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas y Secretaría de Educación Superior). Los miembros de la Comisión son especialistas del área de evaluación de la educación superior—designados por el presidente de la República— y miembros del Ministerio. La ley no prevé la posible existencia de agencias privadas como en

otros países (por ejemplo Argentina y México); su función no es ejecutiva sino consultiva.

Consideraciones finales: avances, limitaciones y desafíos del SINAES

El SINAES implica un avance en el modelo de evaluación de la educación superior en el Brasil, que promovía el *ranking* y la competitividad, basado en estrategias de visibilidad mercadológica. El SINAES desarrolla un paradigma de evaluación formativa, al incluir la auto-evaluación participativa en las instituciones y proponer articularlo con la regulación del sistema. Amplía el foco de la evaluación, al incluir tres dimensiones y no solamente considerar la calidad a partir de la mera evaluación del desempeño de los estudiantes. De esta forma, la evaluación institucional, la evaluación de las carreras de grado y el Examen Nacional de Evaluación de los Estudiantes (ENADE) integrados, pueden brindar una imagen más completa de la calidad de la enseñanza que se está impartiendo.

Los desafíos del nuevo sistema son muchos y dependen de lograr que su implantación sea fiel a la propuesta original, permitiendo y fomentando el desarrollo de los procesos formativos derivados de la auto-evaluación y la aparición de las informaciones y análisis cualitativos en los tres ejes. El sistema en sí, por ejemplo, no facilita el *ranking de instituciones*, como hacía el *Provão* pero no impide que se realice algún *ranking* en la interpretación de los resultados, especialmente por parte de la prensa, como ocurrió con la reciente divulgación de los resultados del primer examen ENADE. Aunque el fenómeno fue limitado y algunas informaciones cualitativas lograron mayor difusión, se hace necesaria la creación de una nueva cultura en la sociedad que valore la integración de las informaciones, pues éste puede ser uno de los problemas del sistema.

Otro desafío es la efectiva realización de la auto-evaluación institucional, cuestión ya bastante instalada en varias IES públicas en las cuales debería profundizarse el proceso pero,

sobre todo, es en la mayoría de las instituciones de menor porte que no poseen autonomía, que son privadas, donde la auto-evaluación es un interrogante y en las cuales dependerá bastante de la apropiación institucional de la propuesta y de la utilización de los resultados en cada institución, para no convertirse apenas en un instrumento burocrático.

El elevado número de instituciones y carreras puede ser una limitación importante para el SINAES, por su complejidad y porque implica cuestiones operacionales que dinamicen los procesos y los desburocraticen, sobre todo en los aspectos regulatorios. El desafío es poder articular las necesidades regulatorias con los tiempos que requiere la construcción de una cultura de la evaluación en las instituciones.

Finalmente, se espera que el SINAES pueda sortear obstáculos y desafíos porque es una ley, aprobada después de un proceso de construcción participativo que consideró la historia de la evaluación de las Instituciones de Educación Superior de Brasil, incorporando sus principales experiencias y resignificándolas (evaluación institucional, evaluación de carreras, prueba a los estudiantes), que llevó casi un año de avances y retrocesos hasta ser aprobada, incluyendo a Brasil entre los muchos países latinoamericanos que utilizan la evaluación institucional y apuestan a la participación y el compromiso de su comunidad educativa, como herramienta para la mejora de la calidad de la educación superior.

Referencias

- AFONSO, Almerindo J. (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*, São Paulo, Cortez.
- ANDERSON, Perry (1996). “Balanço do neoliberalismo”, en Emir y Pablo Gentili Sader, *Posneoliberalismo. As políticas sociais e o estado democrático*, São Paulo, Paz e Terra.
- BARREYRO, Gladys Beatriz (2003). “Do Provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior”, in *Avaliação Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior RAIES*, Campinas, Unicamp, Vol.8, No.4.
- BRASIL (2004). Lei n.10861/04. *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES Diário Oficial da União*, Seção 1, 15 abril.
- BRASIL (1999). *Constituição da República Federativa do Brasil*, São Paulo, Imprensa Oficial.
- BRASIL (1998). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, Rio de Janeiro, Esplanada.
- CEA-Comissão Especial de Avaliação (2003). *SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior*, Brasília Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Ministério da Educação (INEP/MEC).
- CUNHA, Luiz A. (1980). “A universidade temporã”, *O ensino superior da Colônia à era de Vargas*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- CUNHA, Maria da, et al. (2003). “Avaliação externa e os Cursos de Graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência. Perspectivas para o ensino e a docência universitária frente ao impacto das políticas de avaliação externa no Brasil”, en José Dias Sobrinho, y Dilvo Ristoff, (Orgs.). *Avaliação e compromisso público. A educação superior em debate*, Florianópolis, Insular.

CRUZ, Rosana Evangelista da (2005). *Banco Mundial e política educacional: o projeto Nordeste para a educação básica e seus desdobramentos no Piauí*, EDUPFI, Teresina, PI.

DIAS SOBRINHO, José (2003). “Educação e avaliação: técnica e ética”, en José Dias Sobrinho y Dilvo Ristoff (Orgs.). *Avaliação democrática para uma universidade cidadã*, Florianópolis, Insular.

DRAIBE, Miriam S. (1993) “As políticas sociais no neoliberalismo”, en *Revista da USP, Dossier Liberalismo-Neoliberalismo*, São Paulo, No. 17, mar./abr./may.

GENTILI, Pablo (Comp.) (1995) *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*, Petrópolis, Vozes.

LAURELL, Asa (1995). “Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo”, en Asa Laurell (Org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*, São Paulo, Cortez.

MARINHO-ARAUJO, Claisy M. (2004). “O Desenvolvimento de Competências no ENADE: a mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional. Avaliação”, *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior RAIES*, Campinas, Unicamp, Vol.9, No.4.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (MEC)-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (2003). *Censo da Educação Superior 2002. Sinopse Estatística*, Brasília.

MEC-INEP. (2004). *Resumo técnico ENADE 2004*, Brasília.

MEC-INEP. (2001). *Plano Nacional de Educação - PNE - subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação*, Brasília.

MEC (1994). *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras*. Brasil. Ministério da Educação.

NUNES, Edson (2002). *Teias de relações ambíguas: regulação e ensino superior*, Brasília MEC-INEP.

OLIVE, Arabela (2002). “Histórico da educação superior no Brasil”, en Maria S. Soares (Comp.). *Educação Superior no Brasil*, Brasília, CAPES.

NEAVE, G. y F. Van Vught (1994). *Government and higher education relationships across three continents*, The winds of chance, Exeter, Pergamon Press.

Programa de Governo, coligação Lula presidente, In: www.inep.gov.br/inepnet (consultado el 12-12-2003).

RISTOFF, Dilvo (2003) “Algumas definições de avaliação”, en José Dias Sobrinho y Dilvo Ristoff (Orgs.). *Avaliação e compromisso público. A educação superior em debate*, Florianópolis, Insular.

SMITH, Adam (1988). *A riqueza das nações*, Vol. II, São Paulo, Nova Cultural, (Trad. Luiz João Baraúna).

WORLD BANK (2004). *Education in Brazil. Equitable, Competitive, sustainable. Contributions for debate*. 91-116. www.worldbank.org, consultado el 5-02.

RAZA Y DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

ANDRÉ AUGUSTO
BRANDÃO,*
MANI TEBET A.
DE MARINS* Y
ANDERSON
PAULINO DA SILVA*

*Universidad Federal
Fluminense (UFF), Brasil.
Correo e: aapbuff@globo.
com.
Ingreso: 29/05/05
Aprobación: 27/01/06

Resumen

Se presenta una investigación donde se comprobó la enorme desigualdad que existe en el acceso por grupo étnico y su correspondencia en lo referente a la elección de la carrera profesional. El grupo étnico afro-brasileño y mulato, por ejemplo, tiende a no inscribirse a las carreras con mayor demanda, donde el grupo étnico blanco es mayoritario. Los mecanismos de evaluación y selección tienden a seguir reproduciendo este ciclo de desigualdades “acumuladas”. Este contexto llevan a concluir que las elecciones de carrera para el examen de ingreso obedecen más a condicionamientos históricos y sociales que a la noción de libre elección o a cualquier perspectiva de aleatoriedad. Tales elecciones, solamente serán de hecho libres cuando existan mecanismos en el ámbito de la política de acceso a la universidad que establezcan parámetros más igualitarios de competencia.

Palabras clave: Raza, elección de carrera, acceso a la universidad.

Abstract

Exist an enormous discrepancy enters the groups of color or race in relation to the choices of the careers and success in the admission competition the university. Black people and mediums brown not only enroll little for the courses more concurred as also they are approved in minor measured for such. The inverse one she occurs with the whites, or either, they enroll more for the courses more concurred and they have a bigger tax of approval in these, in this context it is total viable to think that the vacant reserve for black color and medium brown if it makes necessary to allow that these groups concur equally in the Vestibular contest, being able to choose freely the career to be attended a course. Such politics, to the implemented being, would reduce the conditioning socioeconômico brought for the structure of the society to these candidates and could to repair the effect that the racial discrimination impose the trajectories educational.

Key words: Race, choice professional, access to the university.

En 2003 se realizó en la Universidad Federal Fluminense (UFF), en conjunto con la Universidad Federal de Mato Grosso, un censo con el objetivo de conocer el perfil étnico-racial de los alumnos inscritos en las carreras impartidas en las dos instituciones. Como consecuencia del censo, ese mismo año se introdujo la variable “color o raza” en el cuestionario de la investigación socioeconómica hecha con los candidatos al examen de ingreso de la Universidad Federal Fluminense.

La tabulación de los datos referentes a auto-declaración de “color o raza” por los aspirantes a la UFF, hecha en pregunta cerrada, según los patrones del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), orientó los pasos de esta investigación, dividida en cuatro etapas:

- En un primer momento identificamos los porcentajes de elecciones de carreras profesionales de nivel superior en la UFF según los grupos de color o raza, a través de las inscripciones para el examen de ingreso.
- Luego comparamos la selección de carreras profesionales según el grupo de color o raza contra los porcentajes de los mismos grupos en cada carrera, de acuerdo con los porcentajes registrados en el Censo 2003 de la UFF/UFMT.
- El tercer momento consistió en la identificación del porcentaje de aprobados por carrera y grupo de color o raza.
- Como último paso, pudimos calcular la “tasa de éxito” de blancos, negros y mulatos en el examen de ingreso de la UFF 2003/2004, a través de la comparación porcentual de aprobados en relación a los inscritos en el examen.

Objetivamente la investigación buscó percibir los mecanismos de reproducción de las desigualdades raciales generadas por el sistema de selección adoptado en la mayor parte de las instituciones públicas de educación superior brasileñas, y que parece ser un relevante factor

para el mantenimiento del marco histórico de las disparidades raciales en el campo educativo, como ya ha sido señalado por otras investigaciones.

El estudio de Jaccoud & Beghin (2002:34), para el Instituto de Investigaciones Económicas Aplicadas (IPEA), demostró que la media de años de estudios de todas las cohortes de nacimiento entre 1900 y 1965 es de 5.44 años para los blancos y de 3.16 para los negros, representando una diferencia de 2.27 años. Tomando como referencia el mismo periodo, y simulando para los negros la misma procedencia social de los blancos, la investigación observa que la media de años de estudio de los negros en 1965 estaría apenas 0.84 puntos porcentuales arriba de la realmente identificada, llegando a la conclusión de que las desigualdades entre blancos y negros están directamente vinculadas a la discriminación racial, presente tanto en la escuela como en el mercado de trabajo.

Con base en los números de la Investigación Nacional de Muestreo por Domicilio (PNDA) de 1998, Hasenbalg y Silva (2000) señalaron el hecho de que la elevación en la escolaridad media de la población brasileña no equivale, en la misma proporción, a la reducción de las desigualdades entre negros y blancos. Para los autores, la expansión educativa ocurrida en el país durante las últimas décadas, en la misma medida en que tiende a la universalización de la educación en el nivel básico, desplaza a los niveles de educación media y superior las desigualdades educativas entre los grupos raciales.

Según Jaccoud & Beghin (2002:33), la tasa de escolaridad en la educación básica para ambos los grupos de color o raza sobrepasó la barrera del 90% en la década de 1990. En el mismo periodo, sin embargo, la diferencia de años de estudio entre blancos y negros se elevó de 1.5 a 2.1 años en 1998. Hasenbalg y Silva (2000) atribuyen el hecho a las desigualdades de oportunidades de acceso a los niveles más elevados de educación entre los grupos de color o raza. Mientras la proporción de blancos en el rango

de los 15 a los 19 años en la educación media era 34.9%, los “no blancos” representaban el 19.2%. En la educación superior las desigualdades se acentúan aún más, siendo que los blancos en el rango de 20 a 24 años representan el 12.2% de los estudiantes universitarios, mientras que los negros con la misma condición no sobrepasan el 2.4%.

En la Universidad Federal Fluminense, espacio *locus* de este estudio, la historia de las desigualdades raciales fue analizada por primera vez por Teixeira (1998) en una investigación que abordaba la trayectoria de estudiantes y maestros negros de esta universidad. Tomando como base las fotografías anexadas a las fichas de matrícula de los estudiantes en los años de 1992, 1994 y 1995, la autora constató que los blancos predominaban en la institución.

En el cómputo general de la investigación se verificó que en aquél entonces los blancos representaban más del 70% del total de los alumnos de la universidad, mientras que el grupo de los no blancos ascendía a un total del 27.8%, siendo

5.4% de negros y 22.4% de mulatos o morenos. En la misma época, los datos del censo del IBGE de 1991 para Río de Janeiro, arrojaban una población blanca del 54.8%, mientras que los negros y mulatos, respectivamente, correspondían al 10.2% y 34.1% de la población del estado. Es decir que la investigación señaló claramente una sobrerrepresentación de los blancos y una subrepresentación de los grupos de descendencia afro en la universidad.

Brandão y Teixeira (2003), a través de una investigación censual, abarcando los cerca de diez mil alumnos inscritos, presentaron un cuadro completo y actualizado del perfil étnico-racial de la Universidad Federal Fluminense. La metodología de clasificación racial utilizada en el censo, para efectos de comparación, consideró como referencia a las investigaciones del IBGE.

Los datos de la tabla siguiente evidencian nuevamente la subrepresentación de los no blancos en la UFF en relación a su presencia en el Estado de Río de Janeiro, contrariamente a lo que sucede con los blancos.

Tabla 1
Distribución de los alumnos de la UFF y de la población del estado de Río de Janeiro por color o raza

Color o Raza	Porcentajes	
	% en la UFF	% en la pobl. de RJ 2000
Blanca	63.7	54.7
Negra	4.3	10.6
Mulata	25.8	33.5
Amarilla	1.7	0.2
Indígena	0.6	0.2
No Declarada	3.6	0.8
Más de una	0.2	0
Total	100	100

Fuente: Censo étnico-racial de la UFF y UFMT, 2003.

Profundizando en la observación de los datos, se descubre que las diferencias no son meramente cuantitativas, sino que muestran principalmente a aquellas carreras donde es mayor la competencia por las vacantes. La

discriminación de las carreras de la UFF por orden de concurrencia señala que la presencia de negros escasea en la misma proporción en que se eleva la contienda por vacantes en las carreras.

En la Tabla 2 presentamos el esquema de la distribución de los grupos de color o raza, por carrera, según los datos del Censo 2003.

Si tomamos en cuenta que la relación candidato/vacante refleja tendencialmente las expectativas de los candidatos en cuanto al retorno financiero de la

Tabla 2
Distribución de los alumnos por color o raza según la carrera

Carrera	Blanca	Negra	Mulata	Amarilla	Indígena	SD	Total
Medicina	77.8	0.9	17.0	1.2	0.2	2.8	100.0
Comunicación	68.7	2.1	21.2	0.9	0.3	6.7	100.0
Biomedicina	60.0	20.0	20.0	0.0	0.0	0.0	100.0
Derecho	77.8	3.2	16.4	0.6	0.0	2.0	100.0
Turismo	67.7	3.2	29.0	0.0	0.0	0.0	100.0
Producción Cultural	67.1	3.0	24.0	1.8	0.6	3.6	100.0
Nutrición	61.8	2.4	24.1	4.0	1.6	6.0	100.0
Computación	72.7	1.8	19.5	2.1	0.4	3.5	100.0
Psicología	65.5	5.5	23.1	1.2	0.4	4.3	100.0
Biología	74.5	4.2	18.5	0.9	0.5	1.4	100.0
Odontología	71.6	1.2	21.4	2.7	0.4	2.3	100.0
Veterinaria	76.7	2.0	16.6	0.9	1.6	2.0	100.0
Enfermería	57.6	5.8	32.9	0.3	0.6	2.6	100.0
Administración	67.2	4.1	23.7	1.5	0.6	3.0	100.0
Arquitectura	73.7	2.2	19.0	2.2	0.7	2.2	100.0
Quím. Farmacéutico	67.6	2.3	24.3	2.3	0.5	3.2	100.0
Geografía	53.1	4.6	34.3	0.9	0.7	6.2	100.0
Historia	62.9	3.5	25.9	0.6	0.4	6.6	100.0
Ingeniería	72.1	2.6	18.7	2.0	0.4	4.1	100.0
Economía	68.3	4.2	22.3	1.8	0.8	2.1	100.0
Contabilidad	58.9	4.8	31.1	1.8	0.8	2.3	100.0
Ing. Química	65.1	3.9	24.9	2.6	0.9	2.6	100.0
C. Sociales	59.8	5.6	30.8	0.6	0.3	2.5	100.0
S. Social	49.8	10.1	34.2	2.6	1.2	2.1	100.0
Química	47.6	8.1	36.3	4.0	0.8	3.2	100.0
Pedagogía	50.3	8.5	35.6	2.0	0.6	3.0	100.0
Letras	60.4	4.3	31.4	1.7	0.3	2.0	100.0
Biblioteconomía	48.8	10.3	33.3	1.2	1.6	4.4	100.0
Física	60.3	2.9	29.2	1.0	0.5	6.2	100.0
Matemáticas	50.3	6.6	35.0	3.8	0.6	3.5	100.0
Archivonomía	44.7	9.8	35.3	3.4	1.1	4.9	100.0
Quím. Industrial	57.4	5.0	27.0	3.5	2.1	5.0	100.0
Media	63.1	5.0	26.1	1.8	0.7	3.3	100.0

Fuente: Censo Étnico-Racial de la UFF y UFMT, 2003.

carrera y/o el estatus personal conferido por la profesión, veremos que la media de estudiantes blancos en las 16 carreras más competidas –de un total de 32 carreras ofertadas– es de 69.25%. Este porcentaje se sitúa por encima de la media general del propio grupo en la universidad. Apenas las carreras de Biomedicina y Enfermería presentan porcentajes por debajo de esa media, con 60% y 57.6% de estudiantes blancos respectivamente. Las carreras de Medicina, Derecho, Computación, Biología, Odontología, Veterinaria, Arquitectura e Ingeniería conforman el conjunto de carreras con mayor porcentaje de blancos, en una media de 74.6%. De éstas, apenas Ingeniería se sitúa fuera del rango de las 16 más disputadas.

En cuanto a la participación de la población negra en el estado –según lo identificado en la Tabla 1–, las carreras donde los negros están mejor representados son, respectivamente, Archivonomía (45.1), Química (44.4), Servicio Social (44.3), Pedagogía (44.1), Matemáticas (43.6), Biblioteconomía (41.6) y Biomedicina (40.0), todas con media igual o superior al 40%. De éstas, apenas la carrera de Biomedicina figura entre las carreras con mayor relación candidato/vacante de la universidad.

Separando el conjunto de los “negros” por cohortes de color se nota que los “mulatos” consiguen una representación igual o superior a su participación en el conjunto de la población (33.5%) en siete de las 32 carreras: Química

(36.3), Pedagogía (35.6), Archivonomía (35.3), Matemáticas (35.0), Servicio Social (34.2), Geografía (34.3) Biblioteconomía (33.3); por aproximación podemos incluir otras seis carreras: Enfermería (32.9), Contabilidad (31.1), Letras (31.4), Ciencias Sociales (30.8), Física (29.2) y Turismo (29.0). De todas estas carreras, apenas la de Enfermería está incluida entre las 16 más competidas de la universidad.

En el caso de los “negros”, excluyendo el caso particular de la Biomedicina, apenas dos carreras alcanzan los dos dígitos porcentuales: Biblioteconomía (10.3) y Servicio Social (10.1); por aproximación incluimos en la lista a Archivonomía (9.8), Pedagogía (8.5) y Química (8.1), todas incluidas invariablemente en el cuarto inferior de concurrencia en la universidad.

Los blancos, con una población en el estado del 54.7%, están subrepresentados en apenas seis de las 32 carreras impartidas en la universidad: Pedagogía (50.3), Matemáticas (50.3), Servicio Social (49.8), Biblioteconomía (48.8) y Química (47.6). No es coincidencia que ninguna de estas carreras sea de las más competidas de la institución.

Desde ese análisis inicial pudimos observar qué tanto un determinado patrón de desigualdad racial se refleja en las elecciones individuales de carreras profesionales de nivel superior. En la Tabla 3 presentamos la selección de carreras según los grupos de color o raza.

Tabla 3
Distribución de los inscritos para el examen de ingreso de la UFF 2003/2004
por color o raza según la carrera

Carrera	Blanca	Negra	Mulata	Amarilla	Indígena	SD	Total
Medicina	60.25	3.67	25.98	1.63	0.85	7.62	100.0
Comunicación	57.23	5.59	27.74	1.67	0.78	6.99	100.0
Biomedicina	56.62	4.60	27.39	1.84	1.54	8.46	100.0
Derecho	53.69	6.51	31.43	1.57	0.70	6.09	100.0
Turismo	53.71	7.69	30.02	2.89	1.27	4.43	100.0
Producción Cultural	53.56	5.19	32.94	1.93	1.19	5.19	100.0
Nutrición	49.03	7.87	34.46	2.54	0.93	5.17	100.0

Computación	54.50	6.56	29.66	1.47	0.63	7.19	100.0
Psicología	52.18	8.68	32.15	2.06	1.00	3.93	100.0
Biología	50.94	6.53	35.16	1.81	0.69	4.86	100.0
Odontología	57.87	5.11	30.36	2.03	0.08	4.55	100.0
Veterinaria	59.44	3.89	28.53	2.31	1.01	4.83	100.0
Enfermería	37.45	14.79	40.36	2.68	0.52	4.19	100.0
Administración	51.03	7.01	32.90	2.76	0.77	5.53	100.0
Arquitectura	60.76	5.15	24.61	2.57	0.31	6.59	100.0
Quím. Farmacéutica	54.24	6.34	32.09	2.67	0.61	4.05	100.0
Geografía	45.62	9.88	36.56	2.14	0.71	5.09	100.0
Historia	45.70	10.88	35.69	1.73	1.00	5.01	100.0
Ingeniería	57.03	5.15	29.84	1.50	0.66	5.83	100.0
Economía	56.16	7.71	28.23	1.50	0.80	5.61	100.0
Contabilidad	46.18	10.41	35.45	3.25	0.98	3.74	100.0
Ing. Química	52.11	7.64	30.58	2.50	1.09	6.08	100.0
C. Sociales	47.33	11.32	33.21	1.53	1.27	5.34	100.0
Servicio Social	34.62	17.13	43.04	1.75	0.64	2.81	100.0
Química	42.94	9.04	38.42	3.95	1.13	4.52	100.0
Pedagogía	40.65	13.71	39.14	3.01	0.40	3.09	100.0
Letras	33.79	19.06	30.05	12.02	1.07	4.01	100.0
Biblioteconomía	39.57	16.17	37.87	3.83	0.85	1.70	100.0
Física	50.12	8.19	33.75	1.49	0.74	5.71	100.0
Matemáticas	41.95	10.92	39.66	2.64	0.34	4.48	100.0
Archivonomía	37.95	17.06	39.23	2.56	0.21	2.99	100.0
Quím. Industrial	48.53	8.24	38.53	2.35	0.00	2.35	100.0
Media	49.46	8.99	33.28	2.57	0.76	4.94	100.0

Fuente: Coseac/UFF 2003.

Observando la Tabla 3 percibimos que en las cinco carreras más disputadas los blancos se inscriben más que la media general, al contrario de lo que ocurre en las cinco carreras menos disputadas. Entre los negros, la inscripción en las cinco carreras más disputadas es inferior a la media general, llegando a menos de la mitad de las inscripciones en las menos competidas. En éstas, el porcentaje de negros inscritos es mayor que la media general en 3.11 puntos. Ya entre los mulatos encontramos un porcentaje menor de inscripciones en las cinco carreras más disputadas en relación a la media general. Sin embargo, esta relación se invierte cuando comparamos el porcentaje total de inscritos con los de las cinco carreras menos disputadas.

Vemos que la distribución de las inscripciones de negros y mulatos, considerando estas diez carreras, corresponden a la inversa de la encontrada entre los blancos. Ambos se concentran en las carreras menos disputadas. Entre las cinco más disputadas, el mayor porcentaje de mulatos se encuentra en Derecho, mientras los negros alcanzan mayor presencia en Turismo.

Como mostraron Brandão y Teixeira (2003) entre los alumnos de la UFF predominan alumnos con padres más escolarizados, oriundos de escuelas privadas de educación básica y media, y con familias mejor situadas dentro de la estructura socioeconómica. Éste constituye el perfil del grupo mayoritariamente blanco. Así, las posibilidades de aprobar el examen de ingreso

estarían condicionadas a variables socioeconómicas (ligadas a la educación y la renta) en las cuales los blancos presentan mejor desempeño.

La noción de sentido práctico posibilita una interpretación del patrón de selección de carrera que se puede observar en la Tabla 3. Esta noción equivale a un “mapa” de lo posible que forma parte de la subjetividad individual, forjado en el embate cotidiano del agente con la objetividad del mundo social. Así, el sentido práctico:

Puede garantizar una adaptación mínima al curso probable de este mundo, por medio de las anticipaciones razonables, ajustadas en amplios trazos (al margen de cualquier cálculo), a las posibilidades objetivas (Bourdieu, 1999:284-285).

Dentro de esta perspectiva el sentido práctico es lo que permite a negros y mulatos una eva-

luación de sus posibilidades a través de ejemplos de “fracaso” de personas próximas, según la cual las posibilidades reales de que alcancen el éxito en el examen de ingreso para las carreras más competidas son mínimas. Esto les condiciona y “limita” a escoger en mayor medida carreras menos disputadas, al contrario de lo que ocurre entre los blancos. Este sentido práctico traería a los individuos mayor consistencia en sus elecciones porque éstas provienen de la comparación subjetiva de las condiciones materiales enfrentadas en la vida cotidiana y sistematizadas en lo que Bourdieu (1983) llama *habitus*. En este sentido, parece bastante evidente que las elecciones de carreras por grupos de color o raza no son en ninguna medida aleatorias, y, más aun, se muestran “acertadas” cuando verificamos la distribución por carrera de los aprobados blancos, negros y mulatos.

Tabla 4
Distribución de los aprobados en el examen de ingreso de la UFF 2003/2004
por color o raza según la carrera

Carrera	Blanca	Negra	Mulata	Amarilla	Indígena	SD	Total
Medicina	73.1	1.9	20.0	0.0	2.5	2.5	100.0
Comunicación	61.9	0.0	29.1	2.2	0.7	6.0	100.0
Biomedicina	55.0	0.0	30.0	2.5	0.0	12.5	100.0
Derecho	69.3	0.5	26.1	0.0	0.5	3.5	100.0
Turismo	70.0	3.8	20.0	3.8	0.0	2.5	100.0
Producción Cultural	61.5	5.1	28.2	0.0	2.6	2.6	100.0
Nutrición	50.0	1.7	33.3	5.0	0.0	10.0	100.0
C. Computación	69.1	1.2	25.9	1.2	0.0	2.5	100.0
Psicología	56.7	2.2	32.2	1.1	2.2	5.6	100.0
C. Biológicas	66.7	3.4	16.1	0.0	0.0	13.8	100.0
Odontología	69.6	0.0	26.6	0.0	0.0	3.8	100.0
Veterinaria	75.0	2.0	16.0	1.0	0.0	6.0	100.0
Enfermería	54.1	9.2	31.6	2.0	0.0	3.1	100.0
Administración	60.0	2.1	32.6	1.1	1.1	3.2	100.0
Arquitectura	77.8	4.2	11.1	1.4	0.0	5.6	100.0
Quím. Farmacéutica	67.7	2.0	25.3	0.0	1.0	4.0	100.0
Geografía	50.0	9.0	29.0	2.0	2.0	8.0	100.0

Historia	67.8	3.3	23.9	2.2	0.6	2.2	100.0
Ingeniería	69.9	3.1	21.6	1.3	0.9	3.3	100.0
C. Económicas	59.7	1.9	27.0	1.3	1.9	8.2	100.0
Contabilidad	58.6	2.9	34.3	2.9	0.0	1.4	100.0
Ing. Química	58.8	1.3	35.0	2.5	0.0	2.5	100.0
C. Sociales	68.9	5.6	20.0	0.0	1.1	4.4	100.0
Servicio Social	46.5	9.5	39.5	1.0	1.0	2.5	100.0
Química	42.5	5.0	47.5	0.0	0.0	5.0	100.0
Pedagogía	53.8	8.1	31.9	1.9	0.0	4.4	100.0
Letras	49.4	9.4	30.6	1.7	0.9	8.1	100.0
Biblioteconomía	48.3	16.7	33.3	1.7	0.0	0.0	100.0
Física	62.5	5.0	27.5	1.3	0.0	3.8	100.0
Matemáticas	56.7	2.5	33.3	1.7	0.0	5.8	100.0
Archivonomía	47.5	16.9	32.2	3.4	0.0	0.0	100.0
Quím. Industrial	56.1	9.8	31.7	0.0	0.0	2.4	100.0
Media	60.4	4.7	28.2	1.4	0.6	4.7	100.0

Fuente: Coseac UFF, 2004.

En la Tabla 4 vemos que las tres carreras donde hay mayor porcentaje de aprobación entre los blancos son Medicina, Veterinaria y Arquitectura. En todas éstas, los blancos alcanzan un porcentaje mayor que su media en la UFF. De hecho, tal grupo de color o raza sobrepasa su media general de aprobación en cuatro de las cinco carreras más disputadas, así como presenta un promedio menor que el general en las cinco menos disputadas.

Los negros son aprobados en mayor porcentaje para las carreras de Archivonomía, Biblioteconomía y Química Industrial. En lo que respecta a las cinco más disputadas, en ninguna sobrepasan su media general, pero en las cinco menos disputadas la sobrepasan en cuatro. Los mulatos alcanzan mayor aprobación en Química, Servicio Social e Ingeniería Química, sobrepasando su media general en dos de las cinco carreras más disputadas y en cuatro de las menos disputadas.

De entrada, la comparación de las tablas 3 y 4 muestra una gran diferencia de aprobación en el examen de ingreso por grupos de color o raza. La fuerza de los datos no deja mucho margen a la discusión: los blancos representan el 49.46%

de los inscritos, pero constituyen el 60.40% de los aprobados; los negros representan el 8.99% de los inscritos y solamente el 4.70% de los aprobados, y los mulatos representan el 33.28 % de los inscritos y el 28.20 de los aprobados.

Por lo tanto, los blancos no solamente ocupan más espacios en la universidad, ellos también se apropian en mayor grado de las carreras socialmente más valoradas. Como se desprende de la Tabla 4, los blancos consiguen mayor aprobación en las carreras más disputadas, mientras que los negros y mulatos consiguen un porcentaje de aprobación mayor en las menos disputadas. Por otro lado, si analizamos las tablas 3 y 4 de forma relacional, veremos que cada grupo de color o raza tiende a lograr mayor aprobación (con pocas variaciones) en las carreras en las que, en general, se inscriben más. Esta adecuación, que se constata empíricamente, comprueba la perspectiva teórica que hemos utilizado aquí relativa al concepto de sentido práctico (Bourdieu, 1983); o sea, blancos, negros y mulatos apuestan mayor número de “fichas”, o esperanzas de aprobación, en las carreras en las que sus posibilidades se muestran de hecho mayores.

Tabla 5
Tasa de éxito en el examen de ingreso

	Blanca	Negra	Mulata
Medicina	21.33	-48.23	-23.02
Comunicación Social	8.16	-100.00	4.90
Biomedicina	-2.86	-100.00	9.53
Derecho	29.07	-92.32	-17.04
Turismo	30.33	-50.59	-33.38
Prod. Cultural	14.82	-1.73	-14.39
Nutrición	1.98	-78.40	-3.37
Computación	26.79	-81.71	-12.68
Psicología	8.66	-74.65	0.16
Biología	13.86	-47.93	-54.21
Odontología	20.27	-100.00	-12.38
Veterinaria	26.18	-48.59	-43.92
Enfermería	44.46	-37.80	-21.70
Administración	17.58	-70.04	-0.91
Arquitectura	28.04	-41.75	-54.90
Quím. Farmacéutica	24.82	-68.45	-21.16
Geografía	9.60	-8.91	-20.68
Historia	48.36	-69.67	-34.63
Ingeniería	22.57	-39.81	-27.61
Economía	6.30	-62.39	-4.36
Contabilidad	25.21	-72.14	-3.24
Ing. Química	12.84	-82.98	14.45
Ciencias Sociales	45.57	-50.53	-39.78
Servicio Social	34.32	-35.77	-2.13
Química	-1.02	-44.69	23.63
Pedagogía	32.35	-40.92	-18.50
Letras	46.20	-50.68	0.03
Biblioteconomía	22.06	3.28	-12.07
Física	24.70	-38.95	-18.52
Matemáticas	35.16	-77.11	-15.91
Archivonomía	25.16	-0.94	-17.92
Química Industrial	15.60	18.93	-17.73
Tasa General	22.1	-47.7	-15.3

Fuente: Tabulaciones especiales de los autores sobre banco de datos de la Coseac-UFF.

En la evaluación general de la Tabla 5 podemos considerar que los blancos alcanzan una tasa positiva de éxito en el examen de ingreso en nada menos que 30 de las 32 carreras ofrecidas

en la sede de la UFF. Las únicas carreras donde los blancos presentan tasas negativas son Química (-1.02) y Biomedicina (-2.86), estando la primera entre las menos contendidas en lo que atañe a la relación candidato/vacante. Ya los negros presentan una tasa positiva en solamente dos carreras: Biblioteconomía (3.28) y Química Industrial (18.93). Más allá de esto, los negros presentan reprobación de todos los inscritos en las carreras de Comunicación Social, Biomedicina y Odontología, que están entre las más disputadas en este examen de ingreso. Los mulatos, a su vez, presentan tasa positiva de éxito en seis carreras de la universidad: Comunicación Social (4.90); Biomedicina (9.53); Psicología (0.16); Ingeniería Química (14.45); Química (23.63) y Letras (0.03).

Los blancos alcanzan una tasa positiva de éxito en cuatro de las cinco carreras más disputadas en la UFF. Los negros, a su vez, presentan una tasa negativa en las mismas. Ya los mulatos alcanzan tasa positiva en dos de estas carreras, superando el índice de los blancos en Biomedicina (con una diferencia de 6.67 puntos). Si tomamos ahora las cinco carreras menos disputadas, los blancos presentan tasa positiva en todas, los mulatos presentan tasa negativa en todas y los negros tasa positiva en dos de ellas.

Sería interesante comparar la media de éxito en el examen de ingreso de los tres grupos de color o raza en las dos situaciones arriba descritas. En lo que atañe a las cinco más disputadas, la tasa media de éxito de los blancos es de 17.44, la de los negros es de -78.23 y la de los mulatos es de -11.10. Como vemos, negros y mulatos comparten tasas medias negativas en las carreras más disputadas, siendo la de los negros cerca de siete veces mayor que la de los mulatos. En lo que atañe a las cinco menos disputadas, la tasa media de éxito de los blancos es de 24.54. Al mismo tiempo, la de los negros es de -18.96, y la de los mulatos es de -16.43.

Si comparamos las dos situaciones, veremos que la tasa promedio de éxito de los blancos es aproximadamente siete puntos mayor entre las

carreras menos disputadas que entre las más disputadas, mientras que la tasa promedio de éxito de los negros es mucho menos negativa (diferencia que llega casi a los 62 puntos) en el grupo de las carreras menos disputadas. Y los mulatos, curiosamente, presentan una media menos negativa en las carreras menos disputadas (diferencia de 4.9 puntos). Probablemente esta configuración se explique por el hecho de que los mulatos que buscan las carreras más disputadas son los que poseen más escolaridad privada y más capital cultural incorporado que, como muestran Brandão y Teixeira (2003), amplían significativamente las posibilidades de acceso a esta universidad. Por eso alcanzan una tasa de éxito mayor en estas carreras, aunque negativa y muy inferior a la de los blancos.

En otras palabras, podemos inferir que entre los mulatos hay un grupo minoritario y diferenciado en relación a los demás, que predominantemente poseen escolaridad pública y con poco capital cultural incorporado como muestran Brandão y Teixeira (2003) y que tienden a intentar en mayor número las carreras menos disputadas debido a sus pocas posibilidades de éxito.

Frente a esto una verdad se impone: la tasa de éxito de los blancos es muy superior a las de los negros y mulatos, tanto en las 16 carreras más competidas como en las menos competidas. El hecho de que la tasa promedio de éxito de los blancos presente una recta descendente en dirección a las carreras más disputadas puede ser explicado como un efecto de la competencia dentro del propio grupo, promovida por la elevada concentración de inscripciones en las carreras “más prestigiadas” (Tabla 3). Aun así, la diferencia positiva de la tasa de éxito entre las cinco carreras más disputadas y las cinco menos disputadas es de apenas siete puntos aproximadamente.

Entre los negros, la tasa promedio de éxito en las carreras más disputadas es aún peor que la tasa de éxito general y se eleva en relación a la misma tasa en las carreras menos disputadas, quedando, sin embargo, estacionada, incluso distante de lo

que tomamos aquí como ideal. Entre los mulatos verificamos una configuración diferente: en las carreras más disputadas superan sensiblemente su tasa general en cerca de cuatro puntos, mientras que en las carreras menos disputadas prácticamente se igualan a la tasa general (diferencia de cerca de 1.1 puntos), permaneciendo, sin embargo, en niveles negativos en ambos extremos.

La tasa de éxito promedio de los mulatos en las carreras más disputadas es superior a la tasa general y también se explica por las tasas de aprobación positiva en Comunicación Social y Biomedicina, lo que acaba impactando más el promedio en estas carreras que en la tasa general.

Partiendo del principio de que los blancos presentan regularmente una tasa positiva en la inmensa mayoría de las carreras presentadas en la Tabla 5, podemos señalar algunas explicaciones e hipótesis para las configuraciones arriba descritas. El hecho de que presenten porcentajes de inscripción superiores a los otros grupos debe ser analizado apenas de modo relativo, ya que en la media general de los inscritos, los blancos son el grupo que presenta el mayor desfase en relación con su número en el estado. Proporcionalmente, los blancos se inscriben más en las carreras más competidas (media del 56.3% en las cinco primeras, contra 43.6% en las cinco últimas), sin embargo, incluso en el caso de las más disputadas, su participación supera por poco a su porcentaje de presencia en el conjunto de la población.

Dicho esto, una primera hipótesis que podemos exponer es la de que los blancos que contienden por las carreras más competidas lo hacen, muy probablemente, porque poseen un *quantum* mayor de capital cultural incorporado (que se expresa como tasas más elevadas de escolaridad de los padres) y una mayor frecuencia de escolaridad privada que aquellos que se inscriben en las carreras menos disputadas, lo que se revela en el hecho de que conquistan en la universidad una representación superior a su propia participación en el conjunto de la sociedad.

Así, los blancos que optan por las carreras con alta relación candidato/vacante tienden a hacer esta selección anclados en el sentido práctico, buscando su inserción en carreras que ofrezcan mayor estatus social y retribución económica, para reproducir los patrones familiares de bienestar.

Esta misma lógica existente para los blancos puede aplicarse parcialmente a los mulatos y a los negros, o sea, aumentan sus posibilidades de éxito—expresadas en tasas ligeramente positivas, o menos negativas— en las carreras donde se inscriben más. En el caso de los negros, la media de inscritos entre las cinco carreras más disputadas es del 5.61%, mientras que en las cinco menos disputadas es del 12.11%. Las mayores frecuencias de inscripción de este grupo se encuentran en las carreras de Letras, Biblioteconomía y Archivonomía (carreras del área de Humanidades situadas entre las seis menos disputadas), en las cuales las inscripciones equivalen a casi el doble de la media general de los negros inscritos para el examen.

Pero incluso en estos casos, donde se podría suponer una proximidad de condiciones socioeconómicas entre mulatos y negros por un lado, y blancos por el otro, no se configura una situación muy próxima a lo que podríamos llamar ideal. Esto porque los blancos logran tasas de éxito mucho más significativas. Este resultado quizá sirva para reforzar las tesis que explicitan la discriminación racial contra los negros en el mercado de trabajo y en la escuela como factores determinantes en la estructuración de las relaciones raciales en Brasil.

En esta misma línea de evaluación es interesante observar el caso de los negros que se inscribieron para las carreras más competidas. En Medicina lograron una tasa de éxito negativo, con alguna aprobación. Sin embargo, esto quizá nos indique que optaron por una determinada carrera por ser oriundos de escuelas privadas y portadores de mayor capital cultural incorporado, cosa que no se repite en Biomedicina, Comunicación Social y Odontología (tasa de

-100.00 en todos). En la carrera de Enfermería parecen concentrarse los negros y mulatos que buscan el estatus asociado a las carreras médicas, como podemos observar por las tasas de inscripción bastante más altas que la media de los dos grupos.

Sería válido, por último, comparar la tasa de éxito total en el examen de ingreso de los grupos de color o raza con la tasa de éxito en las 16 carreras menos y más competidas. Veremos entonces que la tasa de éxito general de los blancos es del orden del 22.1, siendo poco mayor que la media alcanzada entre las carreras más disputadas y poco menor que la alcanzada entre las carreras menos disputadas.

Entre los negros ocurre lo contrario. La tasa de éxito general, -47.7, es sustancialmente más negativa en las carreras más disputadas y sustancialmente menos negativa en las carreras menos disputadas. Los mulatos siguen una lógica propia, manteniendo una tasa general de éxito negativa, en torno a la cual varían ligeramente su media, tanto en las 16 carreras más disputadas como en las menos disputadas.

Conclusión

Hasta ahora se justificaba la política de éxito por el hecho de que los negros y mulatos pasaban en menor medida por la universidad en general, y en menor medida aún en las carreras más disputadas. En las páginas anteriores mostramos de forma incontestable esta inclinación basados en datos oficiales de una universidad federal. Así, vemos que los negros y mulatos logran ingresar a la UFF en una proporción menor que su frecuencia de inscripción, mientras que con los blancos ocurre lo contrario. La evaluación de la tasa de éxito en el examen de ingreso de los tres grupos de color o raza imponen una brutal evidencia: tasa positiva para blancos, tasa negativa para mulatos y tasa aun más negativa para negros. Como corolario de esto, los blancos presentan una tasa positiva en 30 de las 32 carreras, los mulatos en seis de éstas y los negros en dos (y

aún presentan reprobación total en tres carreras –hecho que no ocurre con los otros dos grupos de color o raza– todas muy disputadas).

Más allá de esto, vemos también que el color o raza del candidato es un factor fundamental para la distribución de éstos entre las diferentes carreras. Los blancos acaban ocupando mayoritariamente las carreras más competidas, mientras que los negros y mulatos ocupan principalmente las menos competidas. Tal configuración ciertamente tiene procedencia en lo que Hasenbalg (1979:220-221) llama “el ciclo de las desventajas acumulativas” que se dibuja en todos los periodos de la vida de aquellos que son el blanco de la discriminación racial en Brasil. Así:

No sólo el punto de partida de los negros es desventajoso (la herencia del pasado), sino que [...] En cada espacio de competencia social, en la educación y en el mercado de trabajo, se suman nuevas discriminaciones que aumentan tal desventaja (Hasenbalg, 1979:67).

Esta situación tiene, por lo tanto, gran impacto sobre las posibilidades de negros y mulatos (que Hasenbalg, 1979, agrupa en la clasificación negros) y explica su déficit de desempeño en el examen de ingreso, cuando lo comparamos con el de los blancos.

Vemos ahora que otro elemento es de gran importancia para la comprensión de estas desigualdades referentes a la presencia de los negros y mulatos en la universidad. Éstos también tienden a inscribirse menos en las carreras más competidas porque sus elecciones son condicionadas por las posibilidades incorporadas en el sentido práctico. Tales opciones, hechas por los tres grupos de color o raza estudiados aquí, como vemos, son “adecuadas” a sus posibilidades efectivas.

Negros y mulatos no sólo se inscriben en menor medida en las carreras más disputadas, sino que de hecho logran menores tasas de éxito en las mismas. Las desigualdades socioeconómicas

en general, y educativas en específico, construyen una situación en la cual los negros y mulatos son condicionados a optar en mayor medida por carreras que, en general, representan menores posibilidades de retribución socioeconómica futura. Considerando que, también en general, negros y mulatos poseen cantidades menores de capital cultural incorporado, así como un índice menor de formación previa en escuelas privadas, se trata de una lógica ya descrita por Bourdieu (1997) en lo que se refiere al sistema de educación vigente en las sociedades capitalistas. Tiende a ubicar a los “mejor colocados” en las “mejores posiciones” educativas, y a los demás en las “peores posiciones”. Y todo bajo una apariencia de libertad de elección.

De hecho, lo que tenemos aquí es, en vez de libre elección, un proceso de “violencia simbólica” (Bourdieu & Wacquant, 1992:142). Ésta sería una forma de violencia que los sujetos sufren sin percibir y con la que muchas veces llegan a concordar. Se hace a través de las imposiciones que la realidad material y cultural desdobra sobre las vidas individuales. Asimismo, es muy probable que los negros y mulatos que optan en mayor grado por carreras menos disputadas lo hagan creyendo que realmente están operando libres elecciones vinculadas a razones como: “me gusta”, “aptitud”, “vocación”, etcétera. Como recuerda Bourdieu (1999), se trata de la “necesidad hecha virtud” o, lo que es la misma cosa, del “gusto por lo necesario”. Este proceso de adecuación, posiblemente inconsciente, de las inscripciones a las aprobaciones se debe al hecho de que los agentes operan a través del sentido práctico.

Y esto precisamente porque ellos interiorizan, al fin de un largo y complejo proceso de condicionamiento, las posibilidades objetivas que les son ofrecidas [...] por las anticipaciones prácticas aprenden, en la superficie misma del regalo, qué se impone sin deliberación como ‘a hacer’ o ‘a decir’... (Bourdieu & Wacquant, 1992:105).

Tanto los datos cuantitativos y las regularidades estadísticas aquí discutidas, como el aporte teórico por nosotros utilizado, nos llevan a la conclusión de que las elecciones de carrera para el examen de ingreso a la UFF (y ciertamente éste es un fenómeno general en nuestra sociedad) obedecen más a condicionamientos que a la noción de libre elección o a cualquier perspectiva de aleatoriedad.

Tales elecciones solamente serán de hecho libres cuando existan mecanismos en el ámbito de la política de acceso a la universidad que –al reservar vacantes en todas las carreras para alumnos que llegan a la disputa cargando una desventaja producto de siglos de discriminación racial– establezcan parámetros más igualitarios de competición.

Referencias

- BOURDIEU, Pierre (1983). *Sociología*. São Paulo, Ática.
- (1997). *Razones prácticas*, Campinas, Papirus.
- (1999). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- & Loic Wacquant (1992). *Réponses*, Éditions du Seuil, París.
- BRANDÃO, André Augusto P. & Moema de Pulí Teixeira (Orgs.) (2003). *Censo étnico-racial de la Universidad Federal Fluminense y de la Universidad Federal de Mato Grosso*, Datos preliminares, Niterói, EDUFF.
- HASENBALG, Carlos (1979). *Discriminación y desigualdades raciales en Brasil*, Río de Janeiro, Graal.
- & Silva Nelson Valle(2000). “Inclinaciones de la desigualdad educativa en Brasil”, *Dados-Revista de Ciências Sociais*, Vol. 43, No 3.
- JACCOUD, Luciana de Barros & Nathalie, Beghin. (2002) *Desigualdades raciales en Brasil: un balance de la intervención gubernamental*, Brasília, IPEA.
- TEIXEIRA, Moema de Pulí. (1998). *Negros en ascensión. Trayectorias de alumnos y maestros universitarios en Río de Janeiro*, Tesis (doctorado), Museo Nacional, UFRJ, Río de Janeiro.

REVISIÓN HISTÓRICA DE LOS ASPECTOS ECONÓMICOS, POLÍTICOS Y SOCIOCULTURALES DEL PERIODO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA BRASILEÑA Y DEL NORTE DEL ESTADO DE PARANÁ

ADREANA DULCINA
PLATT* Y
MARCOS JORGE*

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo hacer un rescate histórico de las antiguas facultades que iniciaron el proyecto universitario en el norte del estado de Paraná, y que dieron como resultado a la Universidad Estatal de Londrina. Decidimos realizar un texto que sirviera para visualizar los aspectos políticos, económicos y socioculturales que exceden la propia esfera regional de los hechos que redundan en la formación profesional universitaria. Así, comenzamos con un rescate histórico del contexto nacional e internacional, luego discutimos la realidad local –economía cafetalera– y tratamos de analizar la relación entre el comienzo de la institucionalización de la educación superior en Paraná y de la política educativa del periodo.

Palabras clave: Educación superior, historia de la educación, Facultades de Paraná.

Abstract

This work had as objective to make a historical study of the old faculties that had initiated the university project in the North of the Paraná, that resulted in the State University of Londrina. We decide for constructing a text that visualized aspects politicians, economics and partner-cultural that exceeds the proper regional sphere of the events that result in the university professional formation. Thus we initiate with a historical rescue of the national context and international, after that we argue the local reality - coffee economy - and look for to analyze the relation enters the beginning of the institutionalization of superior education in the Paraná and the educational policies of the period.

Key words: Higher education, history of education, Faculties Paraná.

* Universidad Estatal de Londrina, Brasil.
Correo e: adplatt@vel.br.
Ingreso: 06/07/05
Aprobación: 27/01/06

Introducción

Para un análisis más puntual de los aspectos que rodean y orientan la fundación de la Universidad Estatal de Londrina, desde el rescate histórico de las antiguas facultades con que se inició el proyecto universitario en el Norte de Paraná, decidimos escribir un texto en el que se visualizaran aspectos políticos, económicos y socioculturales que exceden la propia esfera regional de los hechos que redundan en la formación profesional universitaria.

De esta forma, en un primer momento rescatamos aquellos aspectos del ámbito nacional e internacional que nos posibilitaban la visualización del contexto de la producción en el Brasil poscolonial, desde los pactos y acuerdos con el mercado extranjero —camino éste que consolida dos grandes momentos de la economía nacional— el inicio de la industrialización, o el nacional-desarrollismo, y el cambio de éste por el de la apertura de la economía nacional al capital extranjero y por la entrada de las empresas multinacionales. Esta primera revisión histórica fue elaborada por el Marcos Jorge, del Departamento de Educación de la Universidad Estatal de Londrina, que gentilmente atendió a nuestro pedido para la composición necesaria del presente contenido contextual.

Luego analizaremos los aspectos sociopolíticos, económicos y culturales más enfocados en los aspectos local y regional. A través de este texto podremos entender la historia no sólo de la fundación de las facultades en la ciudad de Londrina, sino de la propia creación de este municipio que en breve cumplirá 70 años. Una joven ciudad que, sin embargo, se involucra con los antiguos paradigmas oriundos de la gestación colonial y dependiente del capital extranjero, con los mismos que el país como un todo también se involucra. Añadimos a este análisis las particularidades de su gestación, que posibilita el carácter único de su construcción en comparación con otros municipios

del estado de Paraná. Esa parte del capítulo fue organizada por Adreana Dulcina Platt, también miembro del Departamento de Educación de la Universidad Estatal de Londrina.

El Proceso de industrialización en el Brasil

América Latina fue anexada al espacio europeo a fines del siglo XV e inicios del XVI, espacio geográfico que se adentraba en la fase mercantilista del capitalismo; particularmente Inglaterra, que ya germinaba el paso que se consolidaría con la eclosión de la Revolución Industrial dos siglos adelante.

Como colonia de Portugal, Brasil tenía prohibido amparar cualquier actividad económica que por ventura viniese a competir directamente con Portugal e indirectamente con los productos ingleses. Por lo tanto, en el territorio brasileño las actividades productivas que escapasen a los designios de aquellas dos naciones estaban condenadas a desaparecer. A mediados del siglo XVIII, por medio del Tratado de Methuem, la Corona Portuguesa prohíbe explícitamente, con graves penalidades para el infractor, toda y cualquier tipo de actividad manufacturera en todo el territorio colonial brasileño. El objetivo era que no se creara internamente un grupo económico que hiciese competencia ni a los productos ingleses ni con sus intermediarios portugueses, quienes explotaban ese comercio trasatlántico.

Nuestros primeros, tímidos e infructíferos, intentos de industrialización empezaron a darse durante el Periodo Imperial (1822-1889). Inversiones británicas y el Barón de Mauá (Irineu Evangelista de Souza) son los principales inversionistas en actividades típicamente industriales como los ferrocarriles, la construcción de astilleros, el transporte de gas, los transportes urbanos y las actividades bancarias.

Sin embargo, Mauá es un pionero destinado al fracaso. La gran inversión y el hecho innegable de que cuenta con el apoyo mayoritario del Estado imperial, es la agricultura exportadora,

principalmente del café y en segundo orden del caucho, tabaco, azúcar, etcétera. A fines del siglo XIX e inicios del XX, con la economía sufriendo, aunque a escala reducida y bastante adecuada a las necesidades locales, inversiones del capital agrícola en actividades industriales, nuestra pauta de importaciones se concentraba mayoritariamente en puntos tales como bienes de producción, máquinas y equipos, materias primas y principalmente la gran mayoría de los bienes de consumo interno. El “parque industrial” brasileño de ese periodo aún se encuentra en la “fase manufacturera”; se trata de tímidos talleres, ebanisterías, tejedurías, sombrererías y pequeñas fábricas de bebidas y conservas cuya producción atiende al incipiente mundo urbano en formación.

El “salto adelante” en el proceso interno de industrialización brasileño será impulsado no por un hecho interno sino externo: la Primera Guerra Mundial, que obligó a los estados beligerantes europeos a concentrar sus esfuerzos en atender sus demandas bélicas y cortó temporalmente el flujo de mercaderías hacia los países de “vocación agrícola” como Brasil.

Un movimiento interno para suplir las necesidades de consumo de los productos industrializados europeos con la producción nacional se desencadena en los centros urbanos que poseen estructuras para tal fin. Sin embargo, ese proceso de “sustitución de importaciones” pierde su dinamismo cuando llega a su fin el fenómeno social que lo engendró, o sea, acabada la guerra en Europa los ánimos de apoyo a la industrialización disminuyen, y el Estado oligárquico de la Primera República mantiene intocable su política de financiamiento a la agricultura exportadora. Una vez más los intereses de la “vanguardia” modernizadora industrial son relegados por la política oficial, por la burocracia y por el pacto oligárquico.

Los movimientos subsiguientes de consolidación de la industrialización en Brasil se debieron, una vez más, a contingencias externas. La crisis de 1929 repercutió drásticamente en la econo-

mía cafetalera brasileña. Un movimiento social de modernización que se articulaba desde las décadas del diez y del veinte tuvo su final con la Revolución del 30, cuya orientación mayoritaria, en principio, era nacionalista e industrialista. Con el movimiento del 30 llega al poder el sureño Getúlio Vargas, que aglutinará a fuerzas sociales contradictorias que marcarán definitivamente la historia de la sociedad brasileña.

En 1931, Vargas hace pública su política de implantación de industrias básicas en el país como condición para superar las necesidades de importaciones, lo que hace posible estimular la producción interna de bienes de consumo. Sin embargo, el pacto que llevó a Getúlio al poder era demasiado conflictivo para que su política industrial tuviese un destaque sustancial en la agenda política. Es solamente durante el Estado Nuevo, la dictadura de Getúlio, que se llevan a cabo las medidas de implantación de las bases de un capitalismo industrial sano.

Nuevamente el avance del proceso de industrialización brasileña se impulsa debido a otra coyuntura internacional. La Segunda Guerra Mundial (1939-1945) estimula una política oficial consistente de “sustitución de importaciones”.

Se implementan grandes decisiones y políticas industriales estratégicas: en 1943, en Río de Janeiro, Vargas inaugura la FNM-Fábrica Nacional de Motores; en 1946, Getúlio pone en funcionamiento el primer alto horno de la Compañía Siderúrgica Nacional-CSN en Volta Redonda-RJ. El proyecto siguiente es la creación de la Petrobrás, en 1953, que detenta el monopolio de investigación, extracción y refinado del petróleo, después de la intensa campaña: “El petróleo es nuestro” a lo largo del comienzo de los años cincuenta. Todas esas grandes empresas básicas tienen la característica común de ser estatales y de estar indisolublemente unidas al proceso de potenciación de la industrialización moderna de Brasil.

El periodo Vargas, que se inicia en 1930 y se extiende hasta 1945, y después entre los años 1951 y 1954, es marcado por pactos políticos

entre fuerzas sociales contradictorias, por la dictadura y por el acentuado nacionalismo, con ciertos trazos de aversión exacerbada hacia el extranjero, el capital extranjero. Sin embargo, y pese a estas contradicciones, el pacto nacionalista del gobierno de Getúlio acabó dejando un legado industrial que modernizó en gran parte a la sociedad brasileña y planteó nuevos niveles de problemas para las generaciones futuras.

Los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial van a redefinir en gran medida los pactos sociales, las relaciones entre los bloques hemisféricos, las relaciones entre capital y trabajo, las relaciones entre los países hegemónicos posindustriales y el emergente “Tercer Mundo”, las relaciones entre los bloques ideológicos capitalistas y socialistas. Así también presenciamos la ascensión de Estados Unidos de América y su palpitante sociedad civil así como las luchas por la descolonización de África. El mundo posterior a 1945 tiene una característica de inestabilidad permanente; sin embargo el hecho social universal que seguirá redefiniendo en gran medida los pactos políticos será la aparición y la permanencia de la política de la “Guerra Fría”. En el interior de cada sociedad, en particular de las latinoamericanas, cada cálculo político, cada decisión estratégica debía tomar en cuenta la dicotomía: capitalismo-democracia (EU) comunismo-totalitarismo (URSS). Ninguna sociedad, ningún grupo político con pretensiones civilizadoras podría hacerlo solo, ya nadie estaba separado en el planeta.

Así, los grupos dirigentes nacionales alineados al bloque de las naciones occidentales democráticas asumen el pacto de la cooperación hemisférica. Toda y cualquier iniciativa política interna o de repercusión externa debe estar en concomitancia con los preceptos de la Carta de la ONU, de las libertades democráticas y de la unión para el progreso. En una crisis institucional Juscelino Kubtschek asume y gobierna dentro de aquellos principios, desde 1956 hasta 1961; el hilo conductor de su gobierno es la consolidación de un modelo económico industrial para

Brasil, ya no amparado en el pacto nacionalista sino en el lema que denominó a América Latina: el desarrollo bajo una receta que involucraba la atracción del capital extranjero y la política interna de subsidios y amparo al capital nacional.

La llamada era JK [Juscelino Kubtschek] tenía como lema: “50 años en 5”. Brasil vio despuntar las industrias de los llamados bienes de consumo durables, destacando las industrias automotrices y de sus componentes, y la de los electrodomésticos, revelando la preferencia gubernamental por estimular el consumo de la clase media.

Paralelo a la implantación de las multinacionales, el Estado amplió los proyectos de servicios de infraestructura como transporte (principalmente carretero) y centrales hidroeléctricas. Este proceso, con apoyo del capital internacional, impulsó la diversificación en gran escala del parque industrial brasileño, la economía intensificó su productividad y se dio un incremento en la producción y en el crecimiento de los insumos agrícolas, máquinas y equipos pesados que mecanizaron y modernizaron la economía rural, paralelo a ese proceso crece la producción de granos, fertilizantes, pastos; la industria agropecuaria se moderniza con grandes frigoríficos y amplias redes de distribución por medios ferroviarios y carreteros.

Ese rápido proceso, a lo largo de los años cincuenta, va a colocar a la actividad industrial como el sector más importante de la economía brasileña en el inicio de la década de los sesenta: estaba terminado el fin del mito de Brasil país de “vocación agrícola”.

La dinámica de combinar industrialización con políticas públicas de apoyo y subvenciones, tanto al capital nacional como al internacional, va a generar a lo largo de las décadas de los cincuenta y sesenta, una contradicción que llegará a su fin con el golpe militar de 1964. La modernización de la sociedad brasileña durante ese periodo desencadena un acelerado proceso de urbanización, de organización de trabajadores en las ciudades y en el campo, la aparición de

movimientos sociales reivindicando demandas históricas, como reforma agraria, educación, vivienda, además de las innumerables protestas contra la presencia e ingerencia internacional en asuntos internos. Las élites económicas anhelan una mayor participación en el Estado y mayor protección a sus inversiones, las clases populares se concentran en reivindicaciones contra la carestía y el pago de la deuda externa; el capital extranjero quiere garantías de retorno a sus abultadas inversiones en el país. La década de los sesenta se inicia con la turbulencia típica de las naciones en proceso de modernización acelerada y cargada de intereses contradictorios.

En la política, la fórmula “Jan-Jan: Jânio-Jango” es el comienzo del fin del pacto populista en Brasil, a ejemplo de lo que va a ocurrir en toda América Latina. La renuncia de Jânio Marcos en 1961, la crisis en la instalación del gobierno Jango, no sin antes que el país viviera algunos meses de parlamentarismo, y la vuelta de Jango y su gobierno de fuerte inspiración nacionalista escinde a la sociedad brasileña. Una parte conspira por la ruptura institucional, y la otra empuña las banderas libertarias de la década de los sesenta: el enfrentamiento con el imperialismo, la lucha por la autodeterminación de los pueblos, el apoyo a la descolonización de África, la ruptura con los pactos beligerantes de la Guerra Fría, la reforma agraria radical, etcétera. En el embate de las fuerzas, y con el apoyo de EU, vencieron los sectores alineados con la ruptura de la democracia: la vida política brasileña culmina “finalmente” en un golpe de Estado el 31 de marzo de 1964. Bajo las armas, otro pacto social se impone en Brasil.

La tecnocracia militar, aliada al capital extranjero, retoma el ritmo del proceso de crecimiento y diversificación de la industrialización brasileña. La expresión que mejor sintetiza esa unión de intereses es la de “milagro económico”, entre el final de la década de los sesenta y la primera mitad de la década de los setenta. La decisión estratégica de impulsar el “destino” de Brasil a convertirse en la gran economía regional de

América del Sur, aliada a los grandes “auxilios” e inversiones externas, propicia que el país realice intensas inversiones en su infraestructura, en esa época es cuando se elaboran y realizan los grandes proyectos en carreteras (Transamazónica), ferrocarriles, centrales hidroeléctricas (Itaipú), telecomunicaciones de larga distancia y energía nuclear (Angra).

Otros sectores de la economía, como las industrias básicas, principalmente la siderúrgica y la minera, equipos pesados (motores, turbinas, satélites), la agroindustria, el sector de la transformación y de los bienes durables, experimentan un salto en inversiones cuantitativas y cualitativas.

A mediados de los años setenta las estadísticas de la economía brasileña saltan indicando crecimientos importantes en el PIB, impulsado principalmente por el exponencial crecimiento del sector industrial. Frente a tales números, el “gran salto adelante” del proceso de modernización de la sociedad brasileña parecía estar realizándose, sin embargo, tal pronóstico no tomaba en consideración la total ausencia de autosustentabilidad y la “dependencia estructural” del proceso industrial brasileño a la dinámica de los negocios internacionales.

En 1973 la economía mundial es estremecida por la crisis del petróleo. Hasta los países posindustriales sufren con el alza de los precios del barril de petróleo y se ven obligados a alterar sus proyectos nacionales. La inmovilidad económica se vuelve mundialmente endémica, las deudas externas de los países del Tercer Mundo se transforman en verdaderos garrotes contra el desarrollo, los años ochenta serán conocidos en América Latina como la “década perdida”: hiperinflación, recesión, desempleo, miseria, criminalidad pairan por el subcontinente, el breve lapso desarrollista había acabado hundiendo a la región en el empobrecimiento generalizado, mientras que el Primer Mundo inicia su escalada rumbo a la “Tercera Revolución Industrial”, intensificando la automatización y la informática en los procesos productivos. Brasil presencia el lento desmantelamiento de su parque industrial, que organizara desde la era JK.

El modelo industrial brasileño tiene algunas características que no pueden ser olvidadas y que explican en parte algunos de los problemas crónicos que enfrenta nuestra sociedad. La modernización de nuestra economía fue amparada bajo un proyecto que apenas aceptó invertir en determinados sectores de la economía, en particular en bienes de consumo durables, dando preferencia al consumo de la clase media, en detrimento de productos más directamente accesibles a las clases populares.

Otra característica perversa de nuestra modernización económica es la preferencia por inversiones pesadas en determinadas regiones brasileñas (Sudeste y Sur) en detrimento de otras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste). Tal opción política engendró una brecha de diferencias económicas, sociales, culturales y políticas entre las regiones, así como muchas disparidades, especialmente de cuño social, al interior de cada de ellas. Tal situación propició en los años ochenta la acuñación del término “*Belindia*”, es decir, Brasil era un país que contenía en su interior una Bélgica rica e industrializada y una India subdesarrollada y miserable.

Consideraciones sobre la institucionalización de la educación universitaria desde la agremiación de las facultades existentes y revisión histórica a los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales locales y regionales

Después de la localización de los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales en Brasil y en el mundo —principalmente los que impulsaron la construcción del modelo universitario nacional, tenemos por objetivo entender estos mismos aspectos en el periodo que culminó con la creación de las facultades en la ciudad de Londrina.

La Londrina del Norte Pionero – “El Dorado”

Contextualizar Londrina en el periodo de la fundación de las facultades es una tarea interesante, toda vez que esta ciudad emerge en el escenario nacional desde el tercer decenio del siglo XX (impulsada por las políticas de apertura económica al capital extranjero), redundando en rico material investigativo, así como por la proximidad que tenemos con este hecho, resultando en el acceso posible al rescate de los aspectos en los que se dio la ocupación de la ciudad y los desdoblamientos que se siguen hasta el objeto de esta investigación: las facultades separadas que inician el proceso de institucionalización de la UEL.

La historia de Londrina se confunde con la de la Compañía de Tierras del Norte de Paraná (CTNP) —subsidiaria de la “Paraná Plantations” de nacionalidad inglesa—, que ve en Brasil a un país viable para la inversión de su capital, principalmente en el sector agrícola. Por medio de la apertura interna del mercado brasileño al capital extranjero en la década de los treinta, Londrina vive una “colonización” consentida por los gobiernos nacional y regional. Desde la negociación de tierras que varias compañías privadas realizan en la región del norte paranaense, según Cesário (1978:30-52), esta región fue inducida por un “frente económico” a convertirse en un nuevo “El Dorado”. Esa inducción se daría por la compañía citada que lotearía y que terminaría de construir una línea ferroviaria iniciada por los hacendados locales (Ferrocarri São Paulo-Paraná), promoviendo vías de penetración a las áreas visadas, y la venta de lotes en pagos facilitados. Arias Neto (1997:16) destaca que la construcción de tal ferrocarril haría viable el traslado entre São Paulo y Paraná. Por cuestiones de litigio de tierra y complicaciones en la obtención de las escrituras de las mismas, la empresa inglesa tiene

que abandonar el intento inicial de plantar algodón (para llevarse a Inglaterra), una vez que gasta gran parte de su capital en la legalización de los terrenos. La compañía, en este sentido, se preocupa por rescatar parte de la inversión perdida a través de la venta de los terrenos loteados. En este momento comienza una feroz campaña mostrando los atributos de la ciudad de Londrina, con el objetivo de seducir a posibles compradores. Según Arias Neto (1997:24) la práctica de la colonización por empresas privadas ya se daba en São Paulo, en un movimiento que culmina en Paraná: sería la “planificación racional de ocupación como factor de progreso” y este sería el lema enarbolado por la empresa para la iniciativa inmobiliaria. Este mismo autor se apoya en Adum (*apud* Arias Neto, 1997:29) para aclarar que, en una perspectiva total del fenómeno de esta colonización, no se puede perder de vista que este es un caso clásico de “implantación del orden burgués”, bajo la égida del capital, o sea, “la lógica del capital pretende organizar a los hombres adentro de un determinado paisaje, y también moldearlos, teniendo en mente un porvenir soñado en función de las exigencias políticas, sociales y económicas”. En este sentido, tenemos los múltiples intereses del capital inglés, en inversión directa en el país (así como el capital internacional que pasaba abundantemente por el Estado de São Paulo), y el interés político-económico del Estado de Paraná. Estos intereses son los propulsores (el “*polo dinámico del capitalismo nacional e internacional*”, Arias Neto, 1997:39) para la fundación de Londrina.

Por la presencia del ferrocarril, que ya en 1934 transportaba el comercio de la región con otros polos del país, Londrina ha incorporado a su formación sociocultural a personajes como los “aventureros que llegaban de São Paulo, compradores de tierras, hombres y mujeres de todos los cuadrantes del país y del mundo” (Arias Neto, 1997:39). Según Cesário (1978: 33) en la década de los cuarenta, Londrina ya poseía dos decenas de núcleos urbanos que congregaban personas de treinta nacionalidades diferentes:

12.5% italianos, 7% japoneses, 6% alemanes, 42% entre los oriundos de los Estados de São Paulo y Minas Gerais. La autora incluso señala que las relaciones socioculturales, principalmente entre el norte de Paraná y São Paulo se confundieron ante la proximidad comercial entre estas dos ciudades.

Es importante resaltar que este pequeño rescate histórico tiene como objeto revelar los puntos que culminan en el proceso de la fundación universitaria en Londrina y, en ese sentido, entender que en la base de la ocupación social, económica y política, tenemos las premisas de la institución de un nuevo polo de mercado. Primero, desde la madurez capitalista internacional de las empresas privadas que inician sus proyectos de colonización de la región y después con la experiencia paulista en negociar sus productos y articular los capitales extranjeros. En el centro de este dibujo se observa un movimiento en defensa de la cultura y de los intereses regionalistas —el *paranismo*. Es posible constatar prácticas en pro de este movimiento, principalmente a comienzos de 1934 cuando se articula una campaña de resistencia a la entrada de asirios en las áreas en las que la CTNP es dueña, en el norte de Paraná (en un acuerdo entre el gobierno inglés y el brasileño) —todo eso con el objetivo de retirar a los curdos del área de tutela británica en Irak, una vez que se encontraron yacimientos de petróleo en la misma. Otra vez el movimiento de intereses capitaneados por la base económica deflagra una actividad que modifica los tiempos y espacios de otros actores.

Además de éstos, tenemos un importante dato que viene a destacar la ocupación de la región del norte de Paraná, más específicamente Londrina. Es el caso de la cultura del café, que se localiza en esta área en la década de los cuarenta, a punto de hacer oportuno el reconocimiento de la región en el plantío del mismo, lo que favorece el proceso de ocupación de la región. Con esto Londrina se califica en dos grandes ejes económicos: la producción primaria y la terciaria, o sea, en la producción de materia prima para la

industria paulista, que sigue en pleno desarrollo, y en el plano de los servicios, principalmente en talleres de reparaciones para maquinarias agrícolas. Estos aspectos denotan la “vocación” que despunta en la rama político-económica de la ciudad: “la complementación a las actividades industriales de São Paulo y la atención a los rangos residuales de consumo” (Cesário, 1978: 39 y Linardi, 1995: 67-68).

Según esta autora, las actividades urbanas de Londrina se ubican dentro de estos dos ejes. Con la intensificación del sector industrial en São Paulo, la producción primaria en Londrina gana espacio y destaque en las décadas de los cuarenta y cincuenta, con la producción del café. En el fin de la década de los cincuenta, con la caída de la producción y los precios del café, propiciados principalmente por las constantes heladas, los habitantes de la zona rural de Londrina migran hacia el área urbana de la ciudad, desmotivados ante la nueva situación económica derivada de la caída del valor comercial del café, aumentando la demanda de bienes industrializados para el consumidor (Cesário, 1978:40). Serían los “huérfanos” de las antiguas políticas de incentivo al café ofrecidas, directa o indirectamente por el gobierno federal en la década de los veinte –vale recordar que la política cafetalera se modifica con la Revolución del 30, cuando el Gobierno Federal pasa a hacerse cargo de la compra de las existencias nacionales, excepto la de São Paulo, y de gravar a los exportadores con tasas del 20%, en especie, sobre la cantidad de café exportada; aún en este periodo, el recién creado Consejo Nacional del Café (1932) determina la prohibición de los plantíos de café en el estado brasileño, permitiéndolo a Paraná y a los estados que lo produzcan en una escala inferior a 50 millones de costales cafeteros; la suma de estos hechos incentiva la ocupación de las tierras en el norte de Paraná (Linardi, 1995:102).

En el perfil político de la región, Arias Neto (1997:77-82) aclara que las décadas de 1930 a 1950 comprenden un periodo de incorporación

de los principios del Estado Nuevo (golpe instaurado en 1937, por el gobierno Vargas) por parte del Estado de Paraná, y esta situación marca serias modificaciones entre el gobierno estatal y gobierno municipal de Londrina. En el ámbito de las políticas partidarias Londrina se destaca en el discurso nacionalista durante el periodo populista, en la ciencia con la “polémica entre los frentes pioneros y la cuestión regional, a través de la geografía, de la historia y de la sociología” (Arias Neto, 1997), y en la crónica, a través del discurso del colonizador interno/local –principalmente el recuerdo del bandeirante paulista en oposición a las misiones españolas jesuitas. Le gustaría señalar que la Compañía de Tierras del Norte de Paraná poseía fuertes uniones con el gobierno federal, a tal punto que entrecruzaba su discurso progresista en el mismo vector. Es posible entender los motivos que llevara, por ejemplo, al Consejo Nacional del Café permitir a Paraná la continuación de las actividades caficultoras, principalmente en un momento en el que la Compañía loteaba y vendía sus áreas y necesitaba la ocupación inmediata para el rescate del capital emprendido en la región.

Surge así, un grupo marcadamente opositor que promueve en 1945 el *Manifiesto del Pueblo del Norte a Paraná*, que embrionariamente viene a constituir el primer acto de la UDN en Londrina. La UDN, desde 1947 hasta 1968, viene a ser el partido que tendrá la representación local más expresiva (Arias Neto, 1997:79). Vale recordar que este partido era constituido por hacendados locales, profesionales liberales y comerciantes, que garantizarían la fuerza hegemónica del partido en la región. Según Arias Neto, la preocupación de la fuerza político-económica local era convertir a Londrina en “otra São Paulo”.

Los aspectos de la colonización de la región norte de Paraná, de esta forma, irrumpen en la figura del colonizador que se aventura en continuadas conquistas, al revés de concentrarse en la explotación de los espacios de los que proviene (Arias Neto, 1997:93).

A modo de conclusión

Por los aspectos levantados por medio de esta investigación, podemos analizar que:

- El fenómeno de la ocupación de Londrina se cristalizó en el concepto de la colonización consentida (por gobiernos federal y regional) con vistas al progreso.

- La ocupación de Londrina se da por la iniciativa de una compañía británica que encuentra en el Brasil, en el periodo de los años treinta, el espacio propicio para la inversión de sus capitales. Esto se da por la propia legitimación del estado federal que viabiliza medidas para el crecimiento de la población y el desarrollo de la cultura agrícola en la región.

- La identificación de culturas entre São Paulo y el norte de Paraná se da por el vínculo político-económico propiciado por el sector primario y terciario que caracteriza a Londrina y a la región en su crecimiento.

- Según Linardi (1995), la identificación de los servicios que el sector terciario desarrollaría en Londrina gira en torno de la cultura agropecuaria, propiciando el surgimiento de profesionales en las áreas de Derecho, Administración y Contabilidad, así como en la área de la educación (Filosofía, Letras) lo que denota el vínculo de las fuerzas conservadoras en la garantía del discurso orientado al nacionalismo –tales discursos eran pronunciados por los grupos hegemónicos locales (por la CTNP y UDN, por ejemplo).

Referencias

ARIAS NETO, José Miguel (1997). *O Eldorado: representações políticas no Norte do Paraná - 1930-1975*, São Paulo, USP (Dissertação de Mestrado).

CESÁRIO, Ana Cleide C. (1978). *Industrialização e pequenos empresários de Londrina*. São Paulo, USP (Dissertação de Mestrado).

LINARDI, Maria Cecília N. (1995). *Pioneirismo e modernidade: a urbanização de Londrina – Paraná*, São Paulo, USP (Tese de Doutorado).

LA UNIVERSIDAD BRASILEÑA EN UN CONTEXTO DE CAMBIOS IMPUESTOS POR LA GLOBALIZACIÓN

MARTHA ABRAHÃO
SAAD LUCCHESI*

Resumen

En este trabajo se analiza la misión de la universidad, en un contexto de cambios impuesto por la globalización y las innovaciones tecnológicas. El tiempo histórico de la universidad brasileña es mínimo, en relación con la universidad europea, sin embargo brindó una importante contribución a nuestro desarrollo. Las soluciones que buscamos ante la actual crisis, procuran la garantía de su permanencia, así como un cambio de paradigma para su perfeccionamiento. Se focalizan las políticas públicas para el sector a partir de textos del área de educación, de textos constitucionales y legales, de artículos, noticias e investigaciones en periódicos y revistas. Se comienza haciendo un análisis del gobierno de Fernando Henrique Cardoso y luego se señalan los intentos de revertir estas políticas en el gobierno de Luís Inácio Lula da Silva.

Palabras clave: Políticas públicas, educación superior, universidad, investigación, enseñanza.

Abstract

This work is to analyze the university's mission, in a context of changes imposed by globalization and technological innovations. During the decade of 30, with the Universidade do Brasil, in Rio de Janeiro and the Universidade de São Paulo The Brazilian university appears. It is approximately 80 years old, it's historical period is short compared to that of European university, in spite of what it presented us an important contribution to our development. The solutions we seek front to the actual crisis, look to guarantee it's permanence, as well as a change of it's paradigm for it's improving. The public policies for this sector focalize on texts from educational area, constitutional and legal texts, articles, newspaper and magazine news and investigations. They begin analyzing the Fernando Henrique Cardoso government and immediately after signalize the Luis Inácio Lula da Silva intents of reverting these policies.

Key words: Public politics, high school, university, research, teaching.

* Universidad Católica de Santos.
Correo e: mgrlucchesi@uol.com.br.
Ingreso: 27/05/05
Aprobación: 28/01/06

Introducción

“Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”

Paulo Freire

Algunos autores contemporáneos han admitido la Idea que la globalización ya es un hecho consumado, un proceso concluído. La globalización se ha convertido en un proceso irreversible. Según Altarejos Masota (2004: 26) la izquierda y la derecha tienen una concepción diferente y poco clara al respecto. Para la derecha, se trata solamente de una constatación, mientras que la izquierda se limita a no reconocer la globalización, lo que también resulta estéril. La globalización no significó sólo mayor rapidez en la circulación internacional del capital financiero, de la producción, de personas y de servicios; produjo también una aceleración en la producción, difusión e intercambio del conocimiento científico.

La modernidad estableció el modelo de universidad formadora de elites profesionales y dirigentes, adecuándolo al capitalismo industrial y al Estado nacional. Estos fueron cuestionados en la sociedad en red que hizo posible la aceleración de los procesos de cambio y de transferencia del capital y, principalmente, que instituyó el conocimiento como el más valioso bien de cambio.

La universidad, a la cual le corresponde la tarea de generar conocimiento debe encontrar un camino que priorice todavía más la producción del mismo.

Dentro del campo general de la educación, la universidad y su función en los umbrales del siglo XXI constituyen de forma especial mi objeto de estudio. El aspecto central está en la propia “disolución de la idea moderna de universidad”, entendida como el aparato institucional que legitimó el saber como poder de determinados grupos sociales hegemónicos en la sociedad.

Universidad: misión y transformación

La universidad es una institución milenaria. Desde sus orígenes fue la productora y la encargada de resguardar los nuevos conocimientos con base en el seno de la Iglesia y del Estado. Preservación e innovación siempre estuvieron presentes en su actuación. De la misma manera que la humanidad vivenció sus crisis (crisis, palabra latina interpretada aquí como sinónimo de crecimiento) y supo encontrar sus condiciones de permanencia, también la universidad (como institución social en donde se gesta el pensamiento de vanguardia que nordea, cuestiona y socializa el conocimiento), ha encontrado soluciones que permiten su continuidad.

Así, definimos la universidad, en primer lugar, como una red de diálogos académico-científicos que se entrelazan en las actividades de producción, transmisión y socialización del conocimiento. Como consecuencia de la proposición de este movimiento productor, concebimos a la universidad como movimiento procesal instituyente y no sólo como realidad instituída.

A este tipo especial de red de diálogos académico-científicos que se conserva invariable entre maestros y estudiantes, desde la génesis de la institución en la edad media, lo denominamos organización universitaria (Andrade *et al.*:1).

En este contexto, la Universidad que se proponga simplemente transmitir conocimiento se enfrentará con el siguiente problema: ¿qué conocimiento transmitir? ya que éste perdió su ilusoria solidez? (Moraes, 1996: 64).

En esta red de diálogos académico-científicos reconocemos la universidad del futuro como aquella que rompe con el paradigma de normalidad, que desarrolla prácticas que contienen el germen de la ruptura. Algunos cambios son urgentes: en el currículo, en la forma de pensar y desarrollar las disciplinas, sus relaciones (interdisciplinariedad) con el alumno, la comunidad y el mercado, comprometiendo a los docentes de

saberes diferentes. (Santos, en Leite y Morosini, 1997: 32).

Profesional o humanista: un dilema que se terminó. Hoy se desea un perfil de profesional con formación integral, que sepa resolver problemas, ser creativo. Frente a esta exigencia se percibe una revalorización de la enseñanza humanística, en especial de la Filosofía. No es que se pretenda reconstituir el Renacimiento (no sería posible), pero se espera poner nuevamente en uso un acervo de conocimiento que la humanidad ya posee y que viene siendo transmitido solamente a un grupo muy restringido de personas. Con esto se pretende recuperar la capacidad de inventiva. Ésta podría ser estimulada a través del estudio crítico de modelos de organización del pensamiento y de percepción de la realidad.

Actualmente se discute la validez de un único paradigma para la universidad brasileña. Se alega que no todas las universidades tienen condiciones de implementar la investigación y que sería más adecuado dejar esa actividad para algunas “universidades de investigación”, más dotadas y preparadas para eso. A las otras les restaría la actividad de formación de profesionales apoyada exclusivamente en la enseñanza.

La gran paradoja que el Examen de Evaluación de Cursos (*Prova*) puso en evidencia en Brasil es que los cursos ofrecidos por universidades que producen conocimiento son los que forman mejores profesionales. No se puede atribuir esto a una mera casualidad ya que el resultado se viene repitiendo.

No podemos negar los números y sí intentar descifrar sus significados e implicaciones más profundas. Se podría pensar que quien defiende la enseñanza sin investigación no tenga en mente el modelo de profesional líder en su actividad, pero piense en un padrón de cursos técnicos elevados a nivel superior. Desde un punto de vista operacional, la diferencia radica entre un profesional que **aprendió cómo se hace** y aquél que **aprendió por qué y cómo se hace**. El desarrollo del pensamiento científico, la aprehensión de los métodos específicos de la ciencia sólo se

pueden enseñar haciendo ciencia, ya que el ser humano sólo entiende verdaderamente aquello que hace. En otras palabras, la enseñanza técnica necesita recursos materiales para la práctica. Lo mismo ocurre con la enseñanza científica: ¿cómo enseñar a hacer ciencia y a pensar científicamente sin que el alumno tenga la oportunidad de participar del hacer ciencia? Y más aún: ¿cómo es posible hacer ciencia en una institución de enseñanza superior sin que haya investigación institucional?

Es interesante observar que los estudiantes ya percibieron esto y dan valor a las instituciones que les ofrecen oportunidades de investigación. No sólo por el hecho que son éstas las que tienen más prestigio y abren más oportunidades de trabajo a sus egresados; sino también porque perciben que aprenden más si participan de las investigaciones, aprendiendo a descubrir y conocer, construyendo su conocimiento como sujetos.

Sin embargo debemos hacer una distinción entre el paradigma de formación de profesionales y el de investigación. La institución de enseñanza superior que adopte el paradigma de formación de profesionales, no se orientará a la formación de investigadores. En este caso la actividad de investigación a ser desarrollada por profesores y alumnos será un medio de la enseñanza y de la formación de profesionales, diferente de lo que ocurriría en las universidades que adoptasen el paradigma de investigación, en éstas la investigación sería un fin. Por la dinámica indisoluble de la enseñanza, investigación y extensión, será posible afirmarse en un mundo en constante cambio en el que el conocimiento y la capacidad de producirlo son lo que diferencia a las instituciones de enseñanza. La investigación no sólo orienta y subsidia la enseñanza, ella es la propia enseñanza.

Por lo tanto, la Universidad sólo puede denominarse *universitas* (universalidad) si produce y disemina el conocimiento. La universidad tiene una función social. Ella actúa en la sociedad no sólo difundiendo el conocimiento que produce,

sino también aplicándolo en beneficio de la comunidad. Un ejemplo de esto es el uso de la tecnología de la educación para mejorar el desempeño de la escuela pública.

En su inserción en el mundo globalizado, la universidad tiende a la internacionalización. A pesar de haber sido siempre un lugar de encuentro de estudiosos de varias naciones y regiones, lo que se busca en la actualidad es algo más amplio: la integración de los estudiantes en un mundo sin fronteras. Por lo menos de inmediato, en una visión más realista, en una Europa sin fronteras. El “Proceso de Boloña” es el proyecto “de un espacio universitario europeo” que deberá incluir 4,000 universidades y 12 millones de estudiantes de 40 países. La idea fue lanzada en Boloña en 1999 y en 2003, los “ministros de Educación de decenas de países europeos se reunieron en Berlín para avanzar en este proyecto” (Bittencourt, 2004: 3).

En función de todo esto, la universidad siempre gozó de la protección del Estado. Sin embargo, en las últimas décadas viene perdiendo este soporte y siendo lanzada al mercado con sus leyes salvajes. Especialmente en los Estados Unidos surgieron las universidades corporativas, o sea, creadas por industrias, como por ejemplo, la “*Motorola University*”, la Universidad de Negocios de la Telemar y la “Universidad de la Hamburguesa” de Mc Donald. En varios países desarrollados se crearon “universidades destinadas completamente a la educación a distancia, utilizando medios interactivos”, algunas exclusivamente con esta modalidad, como la *National Technological University* y la *Michigan Virtual University*, ambas en los EUA. Surgieron también las universidades con fines de lucro, presentando acciones vendidas en la bolsa de valores, como por ejemplo la *University of Phoenix*, localizada en Tempe, Arizona, EU. Poseen pequeños *campi* en otras localidades donde existe una demanda local. Lo que es preocupante es que esa “universidad no promueve las investigaciones porque esta actividad es costosa y se piensa que el conocimiento puede

ser recolectado de forma gratuita” (Andrade *et al.*, 2002:14).

La producción del conocimiento se da de manera acumulativa. No es posible producir conocimiento sin tener el dominio de lo que ya se ha establecido y difundido sobre el objeto en estudio. Por esta razón, la universidad además de producir conocimiento (y justamente por esto) pasa a resguardar el conocimiento producido por otras fuentes, que ella acumula, reúne, cuestiona y difunde, además de utilizarlo como punto de partida y fundamento para su propia producción. En su relación con la sociedad que la abriga, la universidad es al mismo tiempo, reproductora y transformadora de la estructura vigente.

Podríamos concebir la universidad como una especie de sistema o subsistema, cuya organización es definida por las relaciones y diálogos interpersonales característicos del modo de vivir en la universidad. La estructura de este sistema, o subsistema, sería una de las muchas actualizaciones posibles de este tipo de organización. En el caso de una universidad, en particular, su estructura se identificaría con las relaciones efectivas existentes entre sus miembros reales. Si hay un cambio de organización, el sistema se desintegra y cualquier cosa diferente aparece en su lugar.

La universidad como subsistema del sistema social del país, refleja el modo general de las relaciones sociales. Contribuye decisivamente en la reproducción de ese modo, legitimando y siendo legitimada por su importante función educativa que se nutre de las actividades de producción, transmisión y socialización del conocimiento. Sin embargo, las redes de diálogos existentes en la universidad no siempre legitiman o reproducen aquellas existentes en la sociedad y por eso la universidad es objeto de investigación, o pasa a ser potencialmente, un centro propulsor de cambios estructurales de la sociedad. Aquí radica su denominada vocación política, que proviene de su mecanismo productor: sus diálogos académico-científicos (Andrade *et al.*, 2002: 4).

Con relación a esa dualidad o conflicto entre el carácter de servicio público de la universidad y el interés en la venta de servicios de educación a distancia, la Association of Universities and Colleges of Canadá, el American Council on Education, la European University Association y el Council for Higher Education, divulgaron el 28 de septiembre de 2001 la “Declaración Conjunta sobre la Educación Superior y el Acuerdo General de Comercialización de Servicios” (GATS).

La educación superior está al servicio del interés público y no es una “mercancía”, como lo han reconocido los Estados Miembro de la OMC a través de la Unesco y otros organismos, convenciones y declaraciones internacionales o multilaterales (Association of Universities and Colleges of Canadá; American Council on Education; European Council Universities; Council For Higher Education, 2001: 2).

A pesar de lo dicho, no se debe limitar la crisis de la universidad sólo a su carácter mercantil. Se trata de algo mucho más profundo, es una crisis de pensamiento. Así como la obra de Descartes marca la transición del pensamiento escolástico medieval, y sobre los cimientos de la razón del iluminismo surge un pensamiento nuevo, hoy vivimos un momento de transición semejante, en el que cuestionamos el racionalismo, el cientificismo y los postulados del Iluminismo, a los cuales se oponen los principios del movimiento estudiantil de 1968. Dos pilares básicos del Iluminismo, el Estado y la racionalidad, fundamentaron el modelo de universidad europea. La crisis de la modernidad y el cuestionamiento del pensamiento racional puro del modelo cartesiano están en la base de la crisis epistemológica de la universidad brasileña¹. El conocimiento científico no está en crisis. Hoy produce más que nunca en toda la historia. Lo que se cuestiona es su uso como fuente de poder. Dice Boff (1998: 29-30) que a partir del siglo XVII se fortaleció el proyecto de poder-dominación: “En aquella

época comenzó a montarse la máquina industrialista. Las bases filosóficas para tal empresa ya se habían construido a través de René Descartes (1596-1650). Éste enseñaba que el ser humano debe ser ‘el mestre y el dueño de la naturaleza’”. La dominación de la naturaleza refuerza la idea de antropocentrismo. Sin desmerecer la importancia de ese método en la evolución de la ciencia hasta la actualidad, es necesario superar las limitaciones de la lógica cartesiana.

Para el Premio Nobel de Literatura J. M. Coetzee, el problema de la universidad es la “crisis de las ciencias humanas”.

La universidad, que acostumbraba ser la base de los estudios humanos perdió interés. Las ciencias humanas se dejaron de lado en tanto que la universidad sigue adelante con su nueva orientación, que es servir a la economía neoliberal. ¿Deberían las humanidades adaptarse a las nuevas circunstancias? No, si eso significa cambiar su naturaleza (Coetzee, 2004: E 1).

Esta crisis epistemológica y de paradigma nos lleva a cuestionar la propia misión de la universidad, pues ahora la educación superior en los países desarrollados no interesa sólo a la elite económica y social, sino que alcanza a una porción significativa de la población, especialmente a los jóvenes. En los países no desarrollados, la meta inmediata es aumentar significativamente el número de estudiantes universitarios y, en consecuencia, el de los profesionales con formación superior. Sobre este tema se puede leer la Declaración Conjunta sobre la Educación Superior y el acuerdo General de Comercialización de Servicios.

¿Paradigmas educacionales o modelos de mercantilización?

La ideología del “Estado mínimo” que predominó en la década de 1990, influyó la cues-

¹ Cabe señalar que la crisis de 1968 repercutió en esta crisis epistemológica a la que me refiero.

ción de la ampliación de la enseñanza superior en América Latina. Por tal motivo, la cuestión epistemológica y paradigmática de la función de la universidad como productora de conocimiento perdió importancia ante la discusión del financiamiento público o privado de la misma. Los organismos internacionales como el Banco Mundial impusieron modelos de estructura y subsidios para el sistema de enseñanza, como condición para la concesión de préstamos. En las dos últimas décadas ese modelo privilegió la privatización de la educación superior.

En realidad, hoy prevalece la idea de que la educación superior tiene un carácter público y por eso, la autoridad para regularla debe permanecer en manos de los organismos competentes designados por cada nación.

Paradigmas para la universidad brasileña

Desde 1808, cuando surgieron en Brasil los primeros cursos superiores, se adoptó el modelo franco-napoleónico de facultades aisladas, teniendo en cuenta la formación profesional tradicional: doctores, abogados e ingenieros. Fueron ocupadas por los segmentos más altos de la sociedad y de ellas saldrían burócratas calificados para realizar funciones de Estado. La función del profesor era de transmisor de contenidos específicos, los cuales eran memorizados por los alumnos.

Estas instituciones autónomas no constituyeron universidades. Eran cursos de formación profesional de nivel superior. Solamente en 1930, con la Universidad de Brasil (en Río de Janeiro) y en 1934 con la Universidad de San Pablo (en San Pablo) nació la universidad propiamente dicha que abarca si no todos, por lo menos varios campos del conocimiento y tiene como objetivo la producción y difusión del conocimiento científico.

La universidad brasileña está basada en el Iluminismo y en el Estado burgués instaurado por la Revolución Francesa. En la medida en que el Estado se ausenta, porque ocurre una reducción del mismo, ella se siente desamparada. Para Bauman (1998: 38):

La no-reglamentación universal –la incuestionable e irrestricta prioridad otorgada a la irracionalidad y a la ceguera moral de la competencia de mercado–, la desatada libertad concedida al capital y a las finanzas a costa de todas las otras libertades, la ruptura de las redes de seguridad socialmente tejidas y sustentadas y el repudio a todas las razones no económicas, dieron un nuevo impulso al implacable proceso de polarización, antes detenido (apenas provisoriamente como ahora se percibe) por las estructuras legales del estado de bien-estar, de los derechos de negociación de los sindicatos, de la legislación del trabajo y –en una escala global (quizá, en este caso, de modo mucho menos convincente)– por los primeros efectos de los organismos internacionales encargados de la redistribución del capital

En el mismo sentido, de crítica al mercado como regulador de la política de investigación y producción científica, Ribeiro, actual jefe del Departamento de Evaluación de Cursos de Posgraduación de la CAPES, afirma:

Una sociedad no es sólo lo negativo del Estado, y por eso mismo, sociedad no es un mercado. Nada tenemos contra él, pero el tejido social –en especial allí donde se pone en evidencia, en señal de vida– incluye movimientos sociales, insatisfacciones, ira, entusiasmo, ánimo (Ribeiro, 2003: 85).

Tanto en Francia como en Alemania adoptan la universidad pública y gratuita como modelo predominante. Estas son mayoritarias en esos países y son consideradas la norma, mientras que la institución privada de educación es la excepción. Esto es así, en todos los niveles de la enseñanza. En palabras de Freire, la universidad no precisa ser pública (en el sentido de pertenecer al Estado), mientras tenga “espíritu público”.

La educación superior difiere significativamente de los demás sectores de servicio en que por su carácter público, en ella tradicionalmente

coexisten un alto grado de participación del gobierno en su oferta, financiamiento privado y las actividades comerciales. Este carácter público-privado impregna no sólo al sector sino, de hecho, a las instituciones individuales que están dentro de él.

Los sistemas públicos y privados de educación superior están entrelazados y son interdependientes (Association of Universities and Colleges of Canadá; American Council on Education; European Council Universities; Council For Higher Education, 2001: 2).

La Institución de Educación Superior privada, cuyos servicios son pagados, constituye el modelo norteamericano, a pesar de que en los Estados Unidos también existen universidades públicas y gratuitas. Sin embargo, no se puede afirmar con relación a la educación superior no estatal en los Estados Unidos, que las instituciones del sector tengan fines lucrativos. Al contrario, ellas sólo llegan a ser viables porque reciben recursos gubernamentales para la investigación y grandes donaciones de particulares, tanto de personas físicas como de instituciones de apoyo a la investigación.

Hasta hoy no existe en ningún lugar del mundo una experiencia de universidad con significativa producción de conocimiento que se mantenga sólo con las cuotas mensuales de los estudiantes. En realidad, inclusive en Brasil, esto oficialmente no debería ocurrir, pues por las normas de la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), una maestría o doctorado debe contar con otros recursos además de las mensualidades.

Como las instituciones privadas difícilmente tienen acceso a los recursos públicos de investigación, que son escasos inclusive para las propias instituciones públicas, ellas crean sus propios mecanismos para generar recursos, actuando bajo su propia personalidad jurídica o siendo representadas en asociaciones. El financiamiento de la investigación es el tema crítico de la educación superior brasileña, tanto pública como privada. Esta ayuda es cada vez más escasa en

Brasil, justamente cuando más se necesita invertir en investigación. Los organismos oficiales que financian becas para maestría y doctorado, como CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) y CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), han pasado un periodo importante de tiempo sin reajustar los valores de dichas becas. Por otro lado, la cantidad de becas concedidas es insuficiente en relación a las necesidades del País, atendiendo menos del 10% de las mismas (Camargo, 2004: 1-2).

En Brasil, desde la década de 1960 han competido las dos líneas de concepción de universidad: la pragmática mercantil de origen americana y la humanista crítica de origen europea. La universidad brasileña nació bajo la protección del Estado, pero en las últimas décadas viene perdiendo ese amparo y está siendo regulada por las leyes del mercado.

De esta manera se presenta un enorme desafío cuando desde los países desarrollados, se presiona por el libre comercio de la educación y del entrenamiento, con la misma lógica “globalizadora” de los demás bienes y servicios. Para esto, los países centrales incluyeron tal “comercio” en la pauta de discusiones de la OMC (Organización Mundial del Comercio), con el objetivo de abolir “barreras” para su libre circulación. El tema constaba en la pauta de la fracasada reunión de Seattle, a fines de 1999. Recientemente, ha sido adoptado en Brasil el neoliberalismo. Este modelo económico-político hegemónico, preconiza el Estado mínimo y resalta las ventajas o la inexorabilidad de la privatización de la esfera pública, del culto a la lógica de mercado, de la competitividad como único motor del desarrollo (Andrade *et al.*, 2002: 4).

Nuestros mejores profesionales egresaron de estas universidades, siendo también los que en ellas permanecen para producir y diseminar el pensamiento brasileño. Es urgente encontrar soluciones que amplíen el acceso de los jóvenes brasileños a la universidad, pues la privatización en una economía recesiva viene impidiendo la ampliación

del acceso de los egresados del nivel medio a la universidad y su permanencia en ella. En un país de dimensiones continentales como el nuestro, con 175 millones de habitantes, tan sólo aproximadamente 3,400,000 de estudiantes acceden a la educación superior, lo que corresponde a 11% de la población entre 18 y 24 años. Es un porcentaje muy bajo, comparado con Argentina (40%), Reino Unido (60%) y los Estados Unidos (80%), según datos del Ministerio de Educación (Colitt, 2004: 1). La *intelligentszia* (masters y doctores del orden del 0.04%), con un campo limitado de investigación, ve comprometida su desarrollo sostenible.

La falta de oportunidades de trabajo para investigadores hace que Brasil pierda parte de aquellos que se forman para dicha tarea. Algunos salen del país y buscan mejores condiciones en universidades extranjeras. Otros van a enseñar en instituciones particulares (que actualmente representan 70% de las vacantes del curso superior en Brasil), que necesitan tener por lo menos 33% de masters y doctores, pero en estas instituciones, raramente se dedican a la investigación. Por último, hay aquellos que encuentran un espacio en las empresas (Camargo, 2003, pp. 3-4). Con esto, el país pierde una inversión de 12 años de formación. En el caso de los becados que van a estudiar al exterior y no regresan, y que corresponde a 2.5% del total de beneficiados, existe el compromiso de devolver los valores de la beca, lo que no siempre se cumple (Camargo, 2003: 4).

Políticas públicas para la educación superior en Brasil

La cuestión de la calidad de la educación superior no depende sólo de la “publicización” o privatización, ni siquiera de la estatización de la enseñanza. Es de orden epistemológico, vinculado al proceso de producción del conocimiento. La adecuación de la universidad al mundo contem-

poráneo debe ser realizada por educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los grupos de investigación Telles (1997: 9), al referirse a la transformación de la universidad, afirman: “se trata, pues, de un *ethos* que no se da ni por decretos jurídicos ni por decisiones administrativas”. Sin embargo, si lo que importa es “la construcción de condiciones de posibilidad”, en contrapartida, es necesario reconocer que las políticas públicas influyen en la conformación de esas posibilidades, pues formulan un modelo de enseñanza superior.

En este momento la sociedad brasileña discute la reforma universitaria propuesta por el gobierno de Lula, bajo la conducción del Ministro de Educación, Tarso Genro. La autonomía de las universidades públicas federales constituye uno de los puntos centrales de la discusión. Otro punto central del debate gira en torno a la dificultad de acceso a la educación superior por parte de los segmentos más pobres de la sociedad. Problema que tiende a agravarse con el empobrecimiento de la población ocurrido en los últimos años.

La política de privatización en los dos periodos de gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002) tuvo como consecuencia una ampliación del número de vacantes en las instituciones privadas y una disminución de los recursos destinados a financiar la universidad pública. Esta política se implementó siguiendo la orientación del Banco Mundial que considera necesario destinar los recursos públicos federales para la educación del nivel elemental, a pesar de que la constitución brasileña establece que la educación superior es responsabilidad del gobierno central; correspondiéndoles a los gobiernos de los estados de la Federación la educación del nivel intermedio y a los municipios los niveles elemental y preescolar. Con la “Reforma Paulo Renato” se consolida un fenómeno que denominamos de privatización o “publicización”² de la enseñanza pública en el nivel superior.

² Se refiere al hecho por el cual el Estado interfiere en el sector privado de la educación, llegando a acuerdos para que éste adopte ciertas medidas como, por ejemplo, la exención tributaria a cambio del establecimiento de una proporción de vacantes para determinados grupos de la población.

En este momento, con el objetivo de revertir este cuadro, las medidas que están siendo tomadas por el actual gobierno pueden ser caracterizadas como estatizadoras en el ámbito privado, mediante la creación de becas, exención fiscal y rígido control y supervisión de las instituciones privadas, con el fin de garantizar la excelencia de la enseñanza.

Como resultado de esta política se constata que aproximadamente 70% de las vacantes de educación superior brasileña son ofrecidas por las instituciones privadas. Como la mayoría de la población no tiene condiciones de financiar sus estudios, se produjo una proporción de vacantes libres de aproximadamente 42%. Petta (2004: 25-28), critica los informes del Banco Mundial y afirma que la privatización no fue la mejor opción para democratizar la educación.

En el intento de socorrer a las instituciones privadas y al mismo tiempo ampliar la oferta de vacantes para alumnos de escasos recursos económicos, el gobierno federal creó el Programa Universidad para Todos (Prouni). Por medio de éste se conceden a las instituciones privadas de educación superior ventajas fiscales a cambio de un porcentaje de vacantes gratuitas para estudiantes de bajos ingresos egresados del sistema público y, en algunos casos, pertenecientes a determinadas etnias. Los profesores provenientes del sistema público del nivel elemental que no posean formación superior estarían también incluidos en este programa.

Esa propuesta implementada y que reglamenta la actuación de entidades de beneficencia y de asistencia social (Decreto No. 5.245 del 15 de octubre de 2004, que reglamenta la Medida Provisoria No. 213 del 10 de septiembre de 2004) instituye el Programa Universidad para Todos (Prouni), que viene sufriendo críticas en la enseñanza superior. Se trata de la transferencia de recursos públicos para la esfera privada, sin garantía de resultados para los alumnos

seleccionados, no por sus méritos sino por la imposibilidad financiera de cursar la Educación Superior.

El Prouni ofrece este año 112,416 vacantes en 1.142 instituciones de educación, filantrópicas y privadas, de 658 municipios de todos los estados y en el Distrito Federal. Hasta hoy el programa había recibido cerca de 343,812 mil inscripciones. Existen becas parciales (50%) e integrales, en función del ingreso familiar del candidato³. Del total, fueron preseleccionados 107,136. Sobraron 4,939 vacantes que serán distribuidas por las municipalidades e instituciones de enseñanza superior⁴.

Consideraciones finales y propuestas para la universidad brasileña

Actualmente en Brasil es necesario el fortalecimiento de la Universidad Pública, pues aún constituye el centro productor y diseminador del nuevo conocimiento. En este momento están faltando 8,000 profesores investigadores en las universidades federales (Camargo, 2003: 4). Ese número corresponde a los que se jubilaron, fallecieron o dejaron la universidad pública y no fueron substituidos.

Al mismo tiempo, existe un movimiento que objetiva la consolidación de la investigación en las universidades particulares, destacándose por su interés las facultades confesionales comunitarias. Para que esto ocurra es preciso la existencia de políticas públicas efectivas que permitan su consolidación y no sólo políticas de evaluación de los cursos de posgrado *stricto sensu* (maestría y doctorado) como viene siendo realizado hasta ahora.

Si el Estado no ofrece condiciones de ampliación de la educación superior pública, debe buscar soluciones factibles para brindarles a los jóvenes la posibilidad de acceso y permanencia.

³ Educação. 10 de diciembre de 2004. Disponible en: <http://www.uol.com.br>, acceso 12/12/04.

⁴ Prouni: Reclasificado tiene nuevo plazo para confirmar las informaciones del Prouni. *Folha de S. Paulo*, 14/03/2005 (UOLE.DUCAÇÃO).

La sociedad entre docentes y discípulos es la que permite producir conocimiento científico en la universidad. De esta manera, el *currículum* oculto que se viene desarrollando por medio de encuestas en las aulas es más importante que el *currículum* manifiesto. De esto deriva la importancia de la continuidad de los grupos de investigación para la sistematización, producción y socialización del conocimiento en la era de la globalización.

Por lo tanto, el paradigma para la Universidad brasileña del siglo XXI es ser productora de conocimiento científico innovador y también ofrecer un ambiente favorable al desarrollo del espíritu crítico. Paralelamente, en ese contexto, le cabe proporcionar una formación de nivel superior para profesionales de varias áreas y en especial, para la formación de educadores que serán los que transformen la sociedad como un todo.

Referencias

Association of Universities and Colleges of Canada; American Council on Education; European University Association; Council for Higher Education (2001). *Declaración conjunta sobre la educación superior y el acuerdo general de comercialización de servicios*. 28 de septiembre.

ALTAREJOS MASOTA, Francisco (2004). "Globalidad y educación: orientaciones de globalización. La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad", *Anais: XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía*. Sociedad Española de Pedagogía, Valencia.

ANDRADE, Luiz Antonio Botelho; et al. (2002). *Universidade e sociedade: uma co-deriva histórica*. GT11, ANPED, 25a Reunión. Disponible en: <http://www.anped.org.br>, acceso en 10/12/2004.

BAUMAN, Zygmunt (1998). *O mal-estar da pós-modernidade*, Rio de Janeiro Zahar.

BITENCOURT, Silvia (2004). "Universidade sem fronteiras", Sinapse. *Folha on-line*, 27/02/2004. Disponible en: <http://www.folhaonline.com.br>, acceso en 01/03/2004.

CAMARGO, Paulo de (2004). "Projetos suspensos. Sinapse", *Folha on-line*, 30/03/2004. Disponible en: <http://www.folhaonline.com.br>, acceso en 15/04/2004.

COETZEE, J. M (2004). "Palavras contadas", *Folha Ilustrada*, São Paulo: Folha de S. Paulo, 21 de abril de 2004, p. E1.

COLITT, Raymond (2004). "Brasil planeja ajudar população pobre a estudar em universidades privadas", *Financial Times*, Disponible en: <http://www.uol.com.br>, acceso en 22/03/2004.

CONSTANTINO, Luciana (2004). "Estatização de vagas pode ficar para 2005", *Folha on-line*, 15/04/2004. Disponible en: <http://www.uol.com.br>, acceso en 20/04/2004.

FOLHA on-line (2004). *Reitores de federais criticam novo projeto*. 12/04/2004. Educação. Disponible in: <http://www.folhaonline.com.br>, acceso en 20/04/2004.

FOLHA on-line (2004). *Lula sanciona lei que cria nova avaliação do ensino superior*. 15/04/2004. Educação. Disponible en: <http://www.folhaonline.com.br>, acceso en 20/04/2004.

GOLDENBERG, José (2004). “As cotas nas universidades públicas. Tendências e Debates”, *Folha de S. Paulo*, São Paulo: 08/04/2004, p. A3.

LUCCHESI, Martha A. S (2004). “A university for the XXI century: the Brazilian experience”, *British Education Index*, (BEI). Brotherton Library Un/, p. 1-15, 2004.

Disponível: <http://www.leeds.ac.uk/educol/> consultado en 10/3/2005.

——— (2004). “Las políticas públicas para la educación brasileña entre 1992 y 2002”, I *Congreso Internacional: Educación, Lenguaje Y Sociedad: Tensiones educativas en América Latina*, Santa Rosa/ General Pico. UNPLPam (Universidad Nacional de La Pampa). p. 1-10. Disponible: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/index.php/> consultado em 10/3/2005.

——— (2003). *Universidade, política & pesquisa*, São Paulo Memnon.

——— (2002). *A universidade no limiar do 3o milênio: desafios e tendências*, São Paulo: Leopoldianum.

PETTA, Gustavo Lemos (2004). *Reforma universitária queremos mais. Princípios*, São Paulo, n. 73, pp. 25-28.

RIBEIRO, Renato Janine (2003). *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*, 2a ed. Rio de Janeiro Campus.

TELLES, Magaldi (1997). “Sobre el carácter de la crisis actual de la universidad. ¿Qué es lo que está en crisis?”, *Revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, n. 10, año VI.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI: visión y acción de la UNESCO*.

Mirador
|
Mirador

Mirador

NO SOBРАН MAESTROS. LAS POLÍTICAS DE RACIONALIZACIÓN DEBILITAN LA FORMACIÓN DE NUEVOS EDUCADORES EN LA UNIVERSIDAD

JOSEFINA QUINTERO CORZO* Y RAÚL ANCÍZAR MUNÉVAR MOLINA*

Génesis del problema

Desde hace varios años, las secretarías de Educación Municipal y Departamental, venían elaborando estadísticas para demostrar la relación estudiante profesor y justificar la liberación de maestros de aquellas instituciones donde se registraban pocas matrículas para reubicarlos en planteles con mayor número de estudiantes matriculados. Esta decisión se hizo efectiva a finales del año 2003, cuando en Manizales se liberaron 456 plazas docentes, y Caldas quedó con 550 profesores menos, según datos del Foro convocado por la Asamblea Departamental y el Concejo Municipal en el Fondo Cultural Cafetero en enero de 2004 (*La Patria*, enero 30 de 2004, 6a).

Entonces, se desató un drama humano porque después de estar trabajando por muchos años en la capital, los maestros tendrán, que reubicarse en municipios y veredas lejanas. Se desestabilizaron las familias, se incrementó el gasto familiar porque implica pagar doble arriendo o vender la casa para instalarse en el nuevo lugar de trabajo, además de la cuota hipotecaria de aquellos maestros que han adquirido vivienda; madres cabeza de familia que están educando a sus hijos, abandono de los hijos adolescentes mientras sus padres están trabajando lejos del hogar e interrupción de tratamientos especializados de maestros con problemas graves de salud, son algunas de las implicaciones sociales, afectivas y económicas que atentan contra la calidad de vida de los educadores liberados y reubicados; es decir, de los maestros que sobran.

La racionalización del magisterio mediante la liberación y reubicación de plazas docentes era inminente; tomó forma con el Acto legislativo y con la Ley 715 de 2001. El Acto Legislativo 01 de 2001 es producto de las políticas de ajuste fiscal en los últimos gobiernos con el propósito de reducir la ley de transferencias a los entes territoriales. Mediante la Ley 715 de Diciembre 21 de 2001 el Congreso de Colombia dicta normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la

*Universidad de Caldas Manizales, Colombia. Departamento de Estudios Educativos. muquin@epm.net.co y muquin@epm.net.co

Responsabilidad social de la universidad

Desde los orígenes de las universidades, en el siglo XII y a través del tiempo, la formación de ciudadanos, la investigación y el servicio social a la comunidad, han sido los pilares fundamentales sobre los cuales se han constituido como instituciones de educación para lo superior. En todo el mundo, los países han delegado en las universidades la responsabilidad de formar profesionales y forjar el desarrollo humano-cultural de la nación y de las regiones. La universidad ha sido creada para ayudar a la solución nacional de los conflictos, al fortalecimiento del tejido social y a la dinamización del diálogo entre las diferentes comunidades académicas. En la universidad se gestan proyectos de interés para la humanidad que garantizan el cumplimiento de su misión y su razón de ser: formar personas, reconstruir la sociedad y avanzar en la búsqueda del conocimiento.

La Universidad de Caldas, siendo fiel a su misión de “generar, apropiar, difundir y aplicar conocimientos, mediante procesos curriculares, investigativos y de proyección para formar integralmente ciudadanos útiles a la sociedad y aportar soluciones a los problemas regionales” (Proyecto Educativo Institucional 1996-2010:14), se ha preocupado por cualificar las prácticas pedagógicas de los educadores en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. En el espíritu de la Ley 30 de 1992, y particularmente en el currículo para la formación de Licenciados, la universidad reafirma los conceptos de libertad de pensamiento, de cátedra, de aprendizaje, de investigación, la interculturalidad y la diversidad de etnias. También está en la búsqueda de estrategias pedagógicas para hacer visibles los cuatro pilares que propone la Unesco: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir en la aldea global.

Desde hace 30 años, cuando se crearon las primeras licenciaturas en 1973, la Universidad de Caldas viene contribuyendo con la formación de profesionales para la enseñanza aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento. Actualmente, las licenciaturas que ofrece la universidad son: Artes Escénicas, Biología y Química, Ciencias Sociales, Educación Ambiental, Educación Física Recreación y Deportes, Filosofía, Lenguas Modernas y Música. Cada semestre la universidad gradúa un promedio de 30 estudiantes por programa, para un total aproximado de 400 nuevos egresados al año. En el ámbito de Posgrado ha ofrecido programas de Maestría y Especialización en áreas como relaciones pedagógicas, escuela-comunidad, lectura-escritura, didáctica del inglés, docencia universitaria, filosofía, literatura, educación sexual, historia regional. Este es el principal recurso humano potencial para ocupar cargos estatales y privados en el sector educativo regional. Pero, mientras que la universidad sigue formando nuevos educadores, el gobierno nacional sigue recortando plazas en las instituciones estatales.

¿Para qué los planes de desarrollo?

El Estatuto General de la Universidad de Caldas, Acuerdos y Resoluciones reglamentarias plantean principios, normas y procedimientos para el desarrollo de pregrados y posgrados, determinando exigencias administrativas, de calidad,

Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.

El Acto legislativo 01 y la Ley 715 lesionan los propósitos ya superados por la Ley 115 de 1994 en cuanto a los factores de calidad para reformar la educación. En concordancia con la Constitución Política de Colombia, la Ley 115, vigente en este siglo, propende por la autonomía escolar, la educación para la vida, la democracia participativa, el gobierno escolar, la profesionalización docente, la calidad de los procesos pedagógicos y rescata el concepto de currículo, de hombre, de sociedad y de cultura. Asimismo, la Ley 115 en muy clara en cuanto a los procesos pedagógicos, la flexibilización, el bienestar de la población, la evaluación por procesos, la salud y el deporte, la atención a niños especiales, la dignidad humana, la formación de ciudadanos para la paz, la democracia y la convivencia pacífica. La incorporación de los padres de familia en los asuntos de la escuela, la conformación de comunidades académicas y la comunidad educativa también han sido logros evidentes de la Ley 115.

Pero aunque el análisis de lesividad que va en contravía de los sanos propósitos de la Ley 115, recae directamente sobre las políticas educativas, Ley 715 y el Acto Legislativo 01, el origen tiene raíces históricas y se inserta en el contexto de la problemática mundial.

Durante toda la vida, la escuela colombiana ha sido víctima de las consecuencias de la crisis de la humanidad. Las aulas escolares se ven afectadas por el poder de los mercados multinacionales sobre los países latinos, la violencia, la inseguridad ciudadana, la guerra, la pobreza, la mendicidad, la crisis matrimonial en los hogares, la explotación del trabajo infantil, la deserción escolar, los desplazados, la falta de cupos escolares, la desnutrición, la violencia intrafamiliar, el desempleo. Refuerza este panorama, la contaminación ambiental, la falta de respeto en las interacciones sociales, la pérdida de identidad cultural de los pueblos, la destrucción del planeta, la deslegitimación de las instituciones del estado, la deuda externa. Si bien es cierto que la escuela es un lugar privilegiado para el conocimiento y la formación de ciudadanos íntegros para un mundo cambiante, todos estos factores impiden el logro de los fines educativos y ahora, parece que la única solución en el país es el recorte de maestros.

Tomasevski (2003:7), relatora especial para el derecho a la educación de la ONU, manifiesta su “preocupación por el incumplimiento colombiano a su compromiso adquirido hace 35 años, con la ratificación del Pacto Internacional para los Derechos Económicos y Sociales”. Más adelante, al referirse a que no se sabe quién asesinó a los maestros pero sí por qué “por ser maestros o por ser sindicalistas”, se pregunta: “¿Cómo los maestros sin tener derechos humanos protegidos pueden enseñar derechos humanos?” (Tomasevski, 2003: 8). En este mismo sentido, vale la pena preguntarse para Colombia, ¿cómo los maestros sin ser educados en la pluralidad, la democracia, la justicia social, la tolerancia, la solidaridad, la autonomía, el libre pensamiento pueden enseñar pluralidad, democracia, justicia social, tolerancia, solidaridad, autonomía, libre pensamiento?

pertinencia y flexibilidad en materia de docencia, investigación, extensión y formación continua. Todo esto con miras a fortalecer las bases para la generación, transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento y para responder a las necesidades de formación de comunidades científicas, académicas y el desarrollo educativo de la región y del país, comparable con estándares internacionales. La nueva propuesta para un *Plan de Desarrollo* de la Universidad de Caldas (2003) y los estudios de factibilidad para la creación de nuevos programas de pregrado y postgrado en educación precisan fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que se han tenido en cuenta para sus ofertas. Éstas son:

Fortalezas:

- Inversiones en tecnologías de la informática y las comunicaciones
- El promedio de docentes doctorados está por encima del promedio del país
- Oferta diversificada de programas presenciales acreditados en diferentes áreas del conocimiento
- Áreas de formación social y humanista de mayor tradición académica en la región
- Grupos reconocidos por Colciencias y escalafonados en la categoría A, líneas de investigación en relación con el currículo, la docencia y la extensión; semilleros de investigación
- Relaciones interinstitucionales nacionales e internacionales
- Prácticas educativas urbanas y rurales, mediante las cuales los estudiantes próximos a recibir su título de Licenciados dejan aportes significativos para incorporar a los proyectos educativos institucionales (PEI) en cuanto a metodologías de enseñanza de los saberes disciplinares enseñables, actualización de recursos didácticos, proyectos comunitarios y formación en valores humanos desde las aulas
- Procesos de investigación formativa y aplicación de principios y métodos propios de los enfoques etnográficos, estudios de caso, investigación-acción, experimentación, que superan los estudios eminentemente descriptivos para pasar a etapas transformativas
- Convenios como el programa de formación “Mejoramiento de la Calidad Educativa en el Departamento de Caldas” con aportes significativos en los PEI de los municipios participantes
- Alto número de docentes de tiempo completo con estudios de posgrado, escalafonados en las categorías de Asociado y Titular y con productividad intelectual publicada.

Las debilidades que la universidad está superando para cualificar la formación de educadores son:

- Actualización curricular en correspondencia con la normativa nacional
- Mayor fuerza al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos académicos

- Articulación de los programas de pre y post grado y de la investigación, la docencia y la extensión
- Incremento de la producción académica de los docentes en correspondencia con sus niveles de formación
- Inserción en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología
- Estímulos a la producción investigativa de alta calidad como financiación, pasantías, participación en eventos, publicación de producción intelectual
- Proyección social del conocimiento resultante de la práctica investigativa
- Constitución y consolidación de comunidades académicas en torno a la investigación y su inserción a grupos y redes nacionales e internacionales
- Consolidación de los semilleros de investigadores
- Articulación de la investigación a los procesos curriculares
- Modernización y articulación de los sistemas informáticos, laboratorios y bibliotecas.

Amenazas:

- Pérdida de la capacidad de movilización social a través de la educación
- Desconfianza del magisterio y de la sociedad por las implicaciones de las políticas de reforma educativa
- La situación económica, laboral, social y política del país
- Desempleo y recorte de nóminas de personal
- Costos elevados de matrícula y altas tasas de financiación para préstamos estudiantiles
- El mayor potencial de aspirantes son los maestros de educación básica, a quienes no se les garantiza comisiones de estudio para actualización, formación avanzada, asistencia a eventos científicos, pasantías, entre otros
- Contradicciones entre la normativa expedida para la formación de educadores en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano. Se exige tiempo completo y dedicación exclusiva para Maestrías, mientras que el Ministerio incrementó las jornadas y la intensidad horaria. Las posibilidades de acceso de los maestros rurales a los estudios de postgrado es mínimas o sólo puede hacerse los fines de semana.

Oportunidades:

- Incremento progresivo de la demanda por servicios académicos, en nuevas áreas del conocimiento, por sectores poblacionales diversos
- Instituciones gubernamentales y privadas con planes de desarrollo elaborados y ajustados a las necesidades de la región
- Oferta tecnológica disponible de medios comunicacionales avanzados
- Convocatorias permanentes para presentar proyectos y participar en concursos de méritos por parte de instituciones y organismos interesados en elevar la calidad de la educación

- Existencia de proyectos de ciudad-región, biocidad, “Manizales ciudad universitaria” y municipio certificado
- Financiación y cofinanciación externa para formación avanzada de recurso humano
- Avances en la era del conocimiento, la globalización y el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

El recorte de maestros va en contravía de los propósitos de formación y de los planes estratégicos

Al interior de las Facultades de Educación o Unidades Formadoras de Educadores, es donde se inicia la intervención científica de la problemática educativa, social y cultural, garantizando la formación de un nuevo educador para la era del conocimiento que reclama una función liberadora de la enseñanza, la producción de ideas y pluralidad de saberes. El informe presentado por los comisionados de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo asegura que la baja calidad de la educación formal básica incide negativamente sobre la educación superior, sobre la efectividad del sector productivo y la calidad de la fuerza laboral, sobre la producción científica y tecnológica y aún sobre el desempeño cívico y cultural de la población. Este es un campo de acción que reclama a la universidad la formación integral de profesores en las diferentes áreas del conocimiento, obligatorias y fundamentales, previstas en el currículo nacional para la educación básica.

El recorte de maestros va en contravía de los planes estratégicos del *Programa de Estudios Científicos de la Educación*. En concordancia con el *Plan Decenal*, las convocatorias a educadores, estudiantes, directivos, individualmente o en grupos junto con la innovación y la experimentación educativa y pedagógica son constantes en los programas de Colciencias. En las últimas décadas, Colciencias ha sistematizado estudios previos sobre la problemática educativa con base en los cuales ha trazado campos de acción y priorizado líneas y áreas de desarrollo para Colombia. La formación pedagógica es uno de los temas centrales para la agenda de los próximos años, así como la construcción de un estatuto epistemológico de la pedagogía que le dé carácter autónomo como disciplina, el avance de las teorías y métodos de enseñanza, el diálogo del saber pedagógico con los demás saberes enseñables, la formación y perfeccionamiento docente, la construcción curricular, la modernización de las tecnologías de la comunicación y la información aplicadas a la educación. ¿Cómo, entonces, podrán verse los efectos de estos programas en el sector educativo si las instituciones se están quedando sin maestros?

El recorte de maestros va también en contravía del *Plan Decenal de Educación (1996-2005)* que el mismo gobierno propuso para acompañar el desarrollo del sector con procesos sistemáticos de investigación educativa y pedagógica. Una de las estrategias del Plan para elevar la calidad de la educación es la creación de una unidad especializada de investigación y aplicación pedagógica y didáctica. Un objetivo concreto previsto en el capítulo III pretende diseñar y ejecutar un programa de investigación e innovación educativa y pedagógica en el que tengan una

efectiva participación los educadores, las normales superiores y las facultades de educación. Si los problemas de la educación en los planos conceptual, pedagógico, curricular y experimental son la base para la innovación y el rediseño de políticas y programas, ¿cómo, entonces, podrán verse los efectos en el sector educativo si las instituciones se están quedando sin maestros?

La política de racionalización de plazas docentes deja preguntas sin resolver y proyectos inconclusos. El Informe para América Latina y el Caribe presentado en *Educación la Agenda del Siglo XXI* (Gómez Buendía, 1998) advierte que el siglo que se nos viene encima será el de la racionalidad científico-tecnológica, el de la sociedad global del conocimiento y el de la libertad donde los niños, jóvenes y adultos habrán de convivir, de ser felices y de competir. Las preguntas inconclusas son: ¿Qué le ha dejado el esfuerzo educativo a nuestras sociedades? ¿Cuáles son los quehaceres inconclusos y las tareas emergentes a la luz de las nuevas realidades? ¿Cuáles cambios en la concepción y en la gestión del sistema educativo son necesarios para satisfacer aquellas exigencias?

El proyecto *Colombia: en búsqueda de jóvenes talentos para la investigación* presentado a Colciencias por Hernán Jaramillo (Gómez Buendía, 1998) asegura que el rasgo característico de la ciencia y la tecnología contemporáneas es la presencia colectiva de un número cada vez mayor de individuos afiliados a instituciones de conocimiento (universidades, centros de investigación) y a redes multidisciplinarias quienes deben contestar preguntas o resolver problemas específicos de carácter teórico o aplicado. La ampliación, consolidación y reproducción de la comunidad científica es un proceso a largo plazo y es aquí donde la preparación de jóvenes investigadores juega un papel capital. Aunque el proyecto no lo dice explícitamente, se puede inferir que se justifica una vez más la doble tarea prioritaria para la formación de Licenciados en una Facultad de Educación. Es doble, porque los egresados irán a formar las nuevas generaciones de niños y jóvenes en la educación básica de escuelas y colegios donde seguramente encontrarán semilleros de talentos. Sus estudios en la universidad deben prepararlo para enfrentar esta misión.

“Es menester que las políticas de reforma estén encaminadas a la excelencia en materia de educación” (Unesco, 1996:229). La escuela es incapaz de enfrentarse a la excelencia en la educación. En la era planetaria se ha llegado a un momento histórico en el que en el mundo entero se experimentan innovaciones científicas y tecnológicas y transformaciones capitales en las estructuras económicas, políticas, demográficas y sociales. “Los medios de enseñanza, tendrán que atender necesidades cada vez mayores y enfrentarse con los nuevos desafíos de un mundo que cambia rápidamente...”, reafirma una y otra vez la Unesco. ¿Cómo, entonces, se podrá llegar a la excelencia educativa si las escuelas se están quedando sin maestros?

¿Cómo interpretan los estudiantes universitarios las políticas educativas?

- Amenazantes, punitivas, lesivas, contradictorias e inhumanas porque van en contravía de los discursos vigentes sobre afectividad, motivación, autonomía,

- libertad, flexibilidad, autoestima, convivencia pacífica, democracia, alteridad. El año escolar se inicia en un ambiente de terror por miedo a perder el puesto
- Su propósito fundamental es reducir costos, so pretexto de elevar la calidad
 - Los fundamentos teóricos de los documentos oficiales del Ministerio de Educación están muy bien fundamentados en la literatura científica actual pero no se evidencian transformaciones efectivas en las aulas
 - No se preocupan por remodelar las aulas, adquirir equipos, garantizar espacios higiénicos, ventilados, con iluminación y agradables para el bienestar de estudiantes y maestros
 - Se preocupan por destituir a los maestros mas no por perfeccionarlos y ayudarlos en su desarrollo humano
 - Las familias y la sociedad en general no recomiendan a sus hijos que estudien para ser maestros. Las familias con ingresos económicos medios no quieren matricular a sus hijos en las instituciones estatales
 - Es marcada la discriminación entre educación para los ricos y educación para los pobres; éstos últimos se sienten cada vez más discriminados y excluidos del sistema educativo
 - Términos metafóricos y testimonios como los siguientes, acentúan la frustración y la apatía por los estudios pedagógicos: “la palanca”, “la corrupción”, “nombramiento a cambio de votos”, “estudiar no garantiza un trabajo digno”, “egresados brillantes tienen que ocuparse en el mercado informal”, “la ilusión de mejorar sus ingresos en otros países”, “el salario devengado por un maestro no es suficiente para sostener un hogar ni para vivir dignamente.

Los educadores que se están formando en las aulas universitarias consideran que la liberación de maestros no garantiza calidad de la educación pública, por el contrario, la deteriora y acrecienta la crisis de la sociedad. La escuela colombiana necesita más maestros para formar ciudadanos con pensamiento crítico transformativo que le permita enfrentar formas de resistencia y construir un mundo posible.

La reducción de plazas docentes va totalmente en contrario a los fines de la educación y a los derechos constitucionales como el librepensamiento, el desarrollo de la personalidad, el derecho a ser ciudadano, desarrollo del conocimiento como factor de progreso, la innovación, la creatividad, la calidad de vida y el desarrollo intelectual de los mismos maestros.

¿Sobran maestros o faltan maestros?

Sobran maestros para una escuela que concibe la educación como una acción mecánica y rutinaria, pero faltan maestros para una escuela que estimula la investigación pedagógica como base para el mejoramiento de la enseñanza, el aprendizaje y los procesos formativos.

Sobran maestros para una escuela con metodologías memoristas, pero faltan maestros para una escuela con metodologías activas e innovadoras, donde se sienta

como profesional reflexivo, autónomo, que piensa, toma decisiones, interpreta su realidad y crea situaciones nuevas a partir de la problemática cotidiana con el propósito de mejorar su propia práctica.

Sobran maestros para una escuela que trabaja sin textos, sin guías didácticas o con textos de las editoriales, pero faltan maestros para una escuela que diseñe y valide materiales curriculares organizados en grupos interdisciplinarios.

Sobran maestros para una escuela que sólo enseña contenidos aislados, pero faltan maestros para una escuela que construye un currículo científico integrado en el cual no sólo importa el dominio sobre el saber que se enseña, sino también el método de construcción y enseñanza de ese saber.

Sobran maestros para una escuela que sólo entrega boletines de calificaciones al final del periodo académico, pero faltan maestros para una escuela que hace seguimiento de los logros del estudiante, que atiende las dificultades individuales, que planea actividades de recuperación de logros no obtenidos, que lleva registros del progreso, compara y prevé nuevas acciones.

Sobran maestros para una escuela que no comparte las experiencias exitosas de profesores y estudiantes, pero faltan maestros organizados en equipos colaborativos para una escuela que comparte los aciertos y desaciertos, que reconoce el trabajo de sus colegas y que propone alternativas para mejorar.

Sobran maestros para una escuela rutinaria, monótona y sin proyectos futuros a corto, mediano o largo plazo, pero faltan maestros para una escuela que convierte los problemas cotidianos en problemas investigativos, que experimenta constantemente, que sistematiza las experiencias y que le da sentido al quehacer de sus actores.

Sobran maestros para una escuela que espera que otros piensen por ellos, pero faltan maestros para una escuela que permanentemente desarrolla competencias investigativas para observar, registrar, describir, interpretar, identificar problemas, actuar, reflexionar su propia acción, transformar y escribir ese saber surgido de la propia experiencia. Es decir, una escuela que deja de ser informativa para pasar a ser transformativa.

Sobran maestros para una escuela que concibe la investigación separada de la enseñanza, pero faltan maestros para una escuela que fundamenta científicamente los procesos de enseñanza-aprendizaje y construye saber a partir de la experiencia reflexionada mientras se aprende y se enseña. “El saber pedagógico es aquél que contextualiza, es producto y da sentido al oficio del maestro” (De Tezanos, 1998:12), “El saber pedagógico es la producción escrita resultante de la experiencia reflexionada de todo educador en relación con la enseñanza, el aprendizaje y los procesos formativos” (Quintero, 2001:115). El saber pedagógico sería la mejor contribución de los maestros para una sociedad en crisis.

Sobran maestros para una escuela que sólo desarrolla un listado de contenidos, pero faltan maestros que atiendan a grupos de riesgo con problemas de agresividad, de delincuencia, de drogadicción, de educación sexual, de alcoholismo, de afectividad, de embarazo precoz, de desnutrición y orienten pedagógicamente a la niñez, la adolescencia, la juventud, la adultez y la tercera edad.

Sobran maestros para una escuela carente de tecnologías informáticas y de metodologías científicas, pero faltan maestros para una escuela que consulta revistas científicas, conectadas a redes de información en educación, que intercambia experiencias con maestros de otros países, que se nutre de los resultados de la investigación pedagógica, que publica libros y los difunde a nivel regional, nacional e internacional, que conforma grupos permanentes de estudio sobre los grandes pedagogos, los grandes filósofos y los grandes hombres de ciencia.

En fin, sobran maestros porque los discursos en torno a los problemas sociales, pedagógicos y culturales son elaborados por otros profesionales desde fuera de la escuela o ajenos a los procesos pedagógicos mismos. No obstante, en las políticas de formación de educadores, el mismo Gobierno Nacional, enfatiza que la pedagogía es la disciplina que define la naturaleza del educador y es ella el objeto y razón de ser de su responsabilidad social.

Hacen falta educadores

Hacen falta educadores organizados en comunidades académicas y científicas. Hacen falta educadores para consolidar espacios intelectuales de reflexión epistemológica sobre la pedagogía, para comprender la naturaleza interdisciplinaria del saber pedagógico en relación con las llamadas ciencias de la educación (sociología, psicología, antropología, ecología, entre otras) y con los saberes específicos enseñables.

Hacen falta educadores que se formulen e intenten responder a preguntas tales como ¿Cuáles son los paradigmas, teorías, métodos y conceptos científicos que fundamentan la acción docente? ¿Cuáles teorías sustentan la formación de los educadores, la comprensión de su práctica, la orientación y desarrollo de la investigación educativa y pedagógica? ¿De qué manera, los educadores contribuyen a la generación de conocimiento, a la comprensión de sentido de la práctica pedagógica y a la transformación de su acción? ¿Qué significa enseñar, aprender y formar en una institución educativa?

Hacen falta educadores que participen en proyectos, contactos y convenios de cooperación con grupos nacionales e internacionales, intercambio de docentes y estudiantes e intercambio de experiencias innovadoras en torno a su saber.

Hacen falta educadores que publiquen en revistas Indexadas, que presenten ponencias en congresos, seminarios, conferencias y demás eventos científicos nacionales e internacionales.

Hacen falta educadores para profundizar y darle forma al proyecto de nación; para organizar el acto educativo en torno a ejes fundamentales del conocimiento, la ética y la estética; para desarrollar proyectos productivos y empresariales; para pensar la educación, comprenderla y transformarla.

¿Por qué sobran maestros?

Sobran maestros porque faltan políticas educativas que atiendan al mejoramiento de competencias integrativas de los docentes en ejercicio, enfrentando los siguientes aspectos problémicos:

- La construcción del saber pedagógico mediado por procesos investigativos en torno al aula, la escuela y la comunidad
- La validación de sistemas de evaluación de los procesos propios de la escuela, de la universidad y del sistema educativo colombiano.
- El carácter científico de las propuestas curriculares y pedagógicas
- La aplicación de las didácticas especiales de las disciplinas y áreas fundamentales para la educación básica y media.

Sobran maestros porque faltan políticas educativas que los vinculen a las líneas de investigación surgidas de necesidades planteadas en los proyectos educativos institucionales y en los planes de desarrollo institucionales y se precisen desde el sentido mismo del quehacer profesional.

Sobran maestros porque faltan políticas educativas que incrementen su formación posgraduada, que financien y garanticen continuidad a sus tesis de grado y a sus proyectos de vida.

Sobran maestros porque faltan recursos físicos, tecnológicos y financieros. Falta incrementar en algunos casos y modernizar en otros el número de aulas, talleres, laboratorios de ciencias, laboratorios de idiomas con cabinas personalizadas e interactivas, aulas especializadas por áreas de enseñanza, libros recientes, revistas científicas, bibliotecas virtuales, pizarras electrónicas, centros de documentación especializada, conexión a redes de información nacional e internacional, computadoras para cada dos o tres profesores, salas de medios electrónicos, salones iluminados, sillas cómodas y mesas especiales para trabajo grupal en clase y para asesorías personalizadas; baños higiénicos en proporción al número de profesores y estudiantes, escenarios recreativos y deportivos, auditorios técnicamente construidos, personal técnico responsable del mantenimiento de los equipos, servicios de salud y toda una infraestructura que favorezca la convivencia feliz de la comunidad educativa, sin la cual no es posible el aprendizaje.

Por último, sobran maestros porque falta presupuesto y planes de inversión en educación. Aún más, sobran maestros porque el país está carcomido por un sistema político y una legislación que desconoce el sentido y razón de ser del educador como intelectual de la cultura y forjador de nuevas generaciones.

Referencias

“Foro convocado por la Asamblea Departamental y el Concejo (sic) Municipal en el Fondo Cultural Cafetero en enero de 2004” (*La Patria*, enero 30 de 2004, 6a).

GOMEZ BUENDÍA, Hernando (1998). *Educación la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Santafé de Bogotá, Tercer Mundo Editores.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1994). “Ley 115 de 1994”, *Reforma Educativa*, Santafé de Bogotá.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1992). “Ley 30 de 1992”, *Reforma de la Educación Superior*, Santafé de Bogotá.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*, Santafé de Bogotá.

QUINTERO, Josefina (2001). *Investigación-acción-reflexión para el mejoramiento de la teoría y práctica pedagógica*, Tesis Doctoral, informe final. Departamento de formación Avanzada, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín. Departamento de Estudios Educativos Universidad de Caldas, Manizales.

TEZANOS, Araceli de (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo en la investigación social*, Santafé de Bogotá, Antropos, Colección Pedagogía S. XXI.

TOMASEVSKI, Katarina (2003). “Colombia incumple algunos compromisos en educación”, en *Correo Pedagógico*. Educadores Unidos de Caldas CEID-EDUCAL. No 9. Manizales, Diciembre. Fuente: Colprensa/La Patria, Octubre 2003.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*, Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Santillana.

UNIVERSIDAD DE CALDAS (1996). *Proyecto Educativo Institucional 1996-2010. Visión hacia el futuro*, Manizales.

——— (2003). *La nueva propuesta para un Plan de Desarrollo de la Universidad de Caldas*, Manizales, Dirección de planeación, Universidad de Caldas, www.ucaldas.edu.co.

Estados del Conocimiento

Estados del Conocimiento

Estados del Conocimiento

ÉTICA DE LAS PROFESIONES

Esta obra de Hortal es un excelente volumen conformado por cinco partes divididas, a su vez, en 15 extensos capítulos. El autor tiene la característica propia de los buenos filósofos: trata con orden y claridad los conceptos esenciales para exponer un interesante discurso acerca de la ética profesional. Su amplia experiencia como escritor ofrece a los lectores interesados, un concienzudo análisis del tema.

Una de las pretensiones del libro es plantear *temas comunes a toda ética profesional*, no ahondar sólo sobre unas cuantas profesiones sino que su objetivo es dar apertura a un “amplio abanico” de las licenciaturas en general, pues según señala “...cada titulación universitaria tendrá que reflexionar sobre lo que significa la ética en la respectiva especialidad académica” (p.15).

Augusto Hortal sostiene que enseñar ética no es impartir “moralina” sobre las prácticas y usos profesionales. Desde su punto de vista, la enseñanza de la ética en la universidad plantea retos impostergables como el ofrecer una verdadera *ética reflexiva y crítica* sobre el *ser humano* y su *quehacer profesional*, orientar las *conductas profesionales*, establecer un *diálogo interdisciplinario* con los saberes especializados y realizar un *discurso público* sobre lo que es un *buen profesional* (límites, derechos, compromisos y deberes).

Ética general de las profesiones es un libro que se recomienda ampliamente a los interesados en los temas de ética, vocación, profesión y valores profesionales. En sus páginas el autor analiza con profundidad cómo las profesiones no son entidades azarosas sino que se rigen por **principios**, los cuales clarifican y dan sentido a la esencia moral de las actividades ocupacionales. Están enmarcadas en **contextos**, y finalmente, evidencia cómo los profesionales tienen una **responsabilidad pública** ante la sociedad.

La presente reseña expone un panorama de los principales ejes analíticos que se tratan en la obra, como son el profesional, sus mediatizaciones y los principios de la ética como criterios para juzgar las actuaciones profesionales. El autor considera que los alumnos universitarios no tienen una adecuada formación ética porque los maestros que la imparten poseen bases filosóficas pero no son especialistas en el área profesional propia de la carrera. Le llama “bilingüismo” a la preparación idónea del profesor tanto en el lenguaje filosófico como en el lenguaje de la profesión. Y como en la mayoría de los casos existe esta limitación en los profesores, entonces la ética profesional se vis-

CLAUDIA GARCÍA
BENÍTEZ*

Hortal, Augusto (2002).
Ética general de las profesiones, Bilbao, Desclee de Brouwer, 279 pp.

*Alumna del Doctorado en Pedagogía, UNAM.

lumbra como el principal obstáculo para consolidarla como asignatura universitaria y por ende, quede excluida de la formación intelectual de los futuros profesionales, por eso propone que:

...la ética profesional no sea sólo una asignatura que estudien los alumnos que se preparan [...] También los profesores de las diferentes disciplinas tienen que implicarse en el debate ético dentro y fuera del aula, no para convertir su disciplina en una asignatura de ética, sino para hacer ver que ella tiene una dimensión práctica de la que el profesor que la enseña y el profesional que la aplica son responsables (p.21).

Considero que no solamente los maestros y alumnos están implicados sino también los que se encargan de la academia y de la administración de las universidades deben estar convencidos del cambio de una cultura organizacional desde los cimientos. Es necesario tener conciencia de la inminente formación y ejercicio de los valores profesionales tanto en los estudiantes como en la planta docente.

Hortal ubica la ética profesional como una *ética realista* en la que se lleva a cabo una *vida moral* a través del *ejercicio profesional*. En otras palabras, existe una congruencia entre lo que se “dice y hace”. A continuación, el siguiente cuadro pretende sintetizar la figura del *buen profesional* relacionado a sus diferentes contextos.



El sentido de la profesión

Por otro lado, para explicar el *ethos profesional* como fenómeno social, el autor señala que los sociólogos y los historiadores son los que más se han ocupado por investigar la profesión y la ética profesional. Asimismo, hace referencia a la *vocación y profesión* desde sus raíces etimológicas. También realiza un recorrido conceptual a través de sociólogos famosos que han estudiado y analizado las profesiones como Herbert Spencer (quien decía que éstas son un paso evolutivo en el proceso de la vida, a la cual “dan belleza y sentido”), Max Weber (el eminente sociólogo alemán que no se centró sólo en la descripción de la profesión sino del “espíritu” y el *ethos* religioso calvinista que impulsó al hombre a consolidar el “espíritu del capitalismo”)* y a Emilio Durkheim (quien se interesó por explicar la moral profesional). Después, se detiene en analizar las características de la profesión médica enmarcada en el funcionalismo de Talcott Parsons, quien desde su punto de vista es uno de los grandes sociólogos que se ocupó del fenómeno profesional y de su *ethos*:

El rol médico estructura su *ethos* en torno a cuatro características: es universalista, funcionalmente específico, afectivamente neutral y orientado al bien de la colectividad. Ser médico no es un rol reservado a una casta, familia o estamento; el médico no ejerce su actividad sólo con sus parientes y familiares sino con todo el que acuda a él (*universalismo*). Se espera que cure las enfermedades y cuide la salud de sus clientes (*funcionalidad específica*) (...). Se espera que el médico se ocupe del problema de la salud de sus pacientes en términos objetivos científicamente justificables (*neutralidad afectiva*). *La orientación al bien de la colectividad* es un rasgo sociológico (p.42).

Hortal continúa su análisis con filósofos e historiadores explicando características sobre este mismo tema. Finalmente señala que la profesión es una actividad ocupacional que presta un servicio a la sociedad por parte de personas que se dedican de forma estable y obtienen su medio de vida, asimismo, tienen un control monopolístico del ejercicio de su profesión y acceden a ella tras un proceso de capacitación teórica y práctica con la licencia para ejercerla.

Contextos y mediatizaciones

Cada profesión tiene contextos que posibilitan y configuran la responsabilidad de los profesionales, casi todas las profesiones están inmersas en tres mediatizaciones básicas (técnica, económica e institucional) cada una de ellas presentan contrastes que se expongo a continuación.

El profesional requiere una **preparación técnica** ineludible para

* Considero que el autor evidencia fuertemente su posición jesuita al cuestionar que Martín Lutero (al cual Weber hace referencia en su famoso ensayo de *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*) no fue el primero en utilizar las palabras vocación (*vocatio*) y profesión (*beruff*) como la raíz del *ethos profesional*. Según Hortal no es verdad que no haya otras posibles raíces del ethos del trabajo, estaría por ejemplo el comunitarismo aristotélico o los *ethos benedictino* (“*ora et labora*”, “A Dios rogando con el mazo dando”) y *católico del trabajo* “Entre los pucheros también está el Señor”. Me parece que estos son más bien dichos que se han popularizado y no prácticas. Curiosamente los países católicos son por lo regular naciones con bajo desarrollo por la falta de claridad de lo que significa el ascetismo intramundano, entendido éste como la manera de agradar a Dios a través de las actividades seculares dentro del mundo y no tan sólo por medios contemplativos como en los monasterios católicos.

llevar a cabo su trabajo, sin embargo, se enfrenta con problema tales como:

- 1) Al tecnificarse el ejercicio profesional, se diluyen aspectos éticos de la profesión donde el profesional pasa a ser un técnico instrumentalizado. La única virtud que se le exige es la habilidad y capacidad técnica para obtener los “resultados que otros desean”.
- 2) La tecnificación convierte al profesional en una pieza que puede ser sustituida, su función es mecánica. La técnica potencia y facilita el ejercicio profesional, pero termina siendo una amenaza para la ética. Hortal considera que se deben conciliar ambas y no caer en la tentación tecnocrática.

Por lo que respecta a la **mediatización económica**, se cambió la concepción de profesional liberal que se le retribuía su trabajo por “honorarios”, ya que en la actualidad la mayoría de los profesionales están a expensas de un sueldo como empleados por “cuenta ajena” o como funcionarios de organismos públicos, por ello:

- El trabajo es su medio de vida
- No es dueño de marcar sus objetivos, las tareas se le asignan
- Aprende a trabajar con recursos limitados y dentro de la viabilidad económica
- Sabe que existe una mercantilización de las profesiones “Todo se avala por el prestigio profesional”
- Reconoce que la empresa necesita de su aportación competente y coordinada, su relación con ésta es interdependiente
- Puede contribuir a que se invierta la jerarquía de bienes intrínsecos (servicio) por los extrínsecos (dinero, prestigio, poder, *status*)
- Tiene la oportunidad de ir construyendo su propio currículum profesional.

En cuanto a la **mediatización institucional y organizativa**, el profesional actúa dentro de cauces institucionales que marcan las pautas de lo que tiene que hacer y de lo que se debe esperar de él. Con base en Wueste, “las profesiones son formas de institucionalizar la expertez”. No sólo se debe prestar atención a los bienes y servicios pues el profesional no sólo ha de proporcionar o respetar y hacer que se respete a las persona y se cumplan deberes de justicia, sino también que la organización en la cual presta sus servicios tenga una *ética de la organización*. Debemos saber que habrá circunstancias que afecten el proceder ético del profesional en las instituciones donde se desarrolla. Hortal señala cuatro probabilidades.

...no hay por qué dar por supuesto que el profesional siempre será el que quiere actuar éticamente y que será la organización la que se lo impida. Hay que contar con cuatro posibilidades extremas y todas las combinaciones intermedias: 1) habrá empresas y organismos corruptos que terminen por corromper a los profesionales que empezaron queriendo ser honestos; 2) habrá profesionales deshonestos y corruptos que generen, mantengan y promuevan una cultura de corrupción allí donde trabajan; 3) habrá empresas y organismos que tengan una cultura moral aceptable, que faciliten y promuevan actuaciones morales aceptables en los profesionales que trabajan en ellas, y 4) habrá profesionales que además de honestos, sean competentes, hábiles y prudentes y contribuyan a mejorar la cultura moral de las organizaciones en las que trabajan, aunque eso difícilmente va a ocurrir si se trata de un único individuo. En este libro nos toca sobre todo abogar por la actuación honesta y responsable de los profesionales, tanto si la cultura moral de las organizaciones en las que trabaja les facilita su actuación ética, como si les pone obstáculos (pp. 72-73).

Principios de la ética profesional

Ahora pasaré a explicar brevemente en qué consisten los principios de la ética profesional, ya que es una de las partes fundamentales a la que dedica el autor buena parte de su libro. Los principios son imperativos de tipo general que orientan acerca de qué hay de bueno y realizable en unas acciones, y de malo y evitable en otras. Los principios se diferencian de las normas porque son más generales que éstas, ponen sobre la mesa los temas y valores del vivir y del actuar mientras que las normas aplican los principios a situaciones concretas. Un principio enuncia un valor o meta valiosa, en cambio, las normas dicen cómo debe aplicarse un principio en determinados casos. En primera instancia, Hortal explica con detenimiento los *principios de la bioética* como el precedente exitoso a considerar en todas y cada una de las profesiones.

- Principio de beneficencia

Consiste en hacer bien el propio oficio con el objeto de proporcionar los bienes y servicios que cada profesión se esfuerza por realizar

- Principio de autonomía

En las relaciones profesionales, el usuario o cliente es persona sujeta a derechos. Su opinión, convicciones y derechos merecen ser respetados y hay que informarle de cualquier actuación profesional que le afecte, así como contar con su consentimiento.

- Principio de justicia

Significa proceder con justicia, cumplir con las obligaciones implícita o explícitamente dentro del marco institucional público o privado. Asimismo se debe tomar en consideración el contexto social y las obligaciones que se derivan cuando se establecen prioridades y asignan recursos.

- Principio de no maleficencia

Este principio es la sombra de los tres anteriores, propone ante todo no hacer daño "*Primum non nocere*"; "...es decir, para empezar no hacer mal el propio oficio profesional, no perjudicar ni hacer mal a otros, no manipularles ni ejercer violencia sobre ellos, no violar sus derechos ni ignorarles como personas; no cometer injusticias privándoles de lo que se les debe o les corresponde" (pp.173-174). Para ser un profesional ético se tiene que cumplir con estos principios en la medida que las situaciones lo permitan. Es necesario señalar que Hortal subraya que el *principio de no maleficencia* no introduce ninguna temática nueva que no haya sido mencionada por los otros principios. Así, el autor sólo considera los tres primeros. Después analiza cómo se justifican, cómo se aplican y cómo se articulan entre ellos (Cf. pp. 175-190).

Por otro lado, señala la diferencia entre ética y deontología, las que hasta hace poco eran consideradas como sinónimos. Entre una y otra hay un complemento para "iluminar las actuaciones responsables" de los profesionales. La ética se ocupa de señalar la competencia de los profesionales como destrezas, habilidades, bienes y servicios, entre otros, mientras que la deontología formula los deberes, obligaciones y normas exigibles a un profesional. Por lo regular se recogen en un código escrito, que es aprobado por el colectivo profesional.

Sabemos que en las universidades, la ética profesional llega a ser un "buen discurso" que en la mayoría de las veces no trasciende. Nos falta mucho para formar a los estudiantes universitarios en este sentido. Más aún, quisiéramos vivir en una sociedad en donde no sólo los profesionales sino la comunidad en general practicara los principios éticos y asumiera la responsabilidad de trabajar con excelencia, haciendo bien y evitando el mal. Tal como lo señala el autor: "¡Qué bien se viviría en un mundo en el que los profesores enseñasen, los investigadores investigasen (...) los médicos curasen, los jueces administrasen justicia, los gobernantes gobernasen, los ciudadanos fuesen cívicos!".

El libro *Ética general de las profesiones* entreteje un buen discurso acerca de todos los temas señalados por el autor. Aunque a mi juicio en ciertas ocasiones sus argumentos son muy densos, no deja de ser un trabajo muy completo en el campo de la ética profesional. Sirva pues esta reseña para destacar sólo algunos de sus principales argumentos, así como despertar el interés del lector por este tema.

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES EN MÉXICO

El libro trata un tema relevante y de actualidad, sobre todo por la óptica con que lo analiza la autora. En el trabajo se sitúa con precisión el reto que representa la internacionalización de las Instituciones de Educación Superior mexicanas en el contexto del avance asimétrico de los países en cuanto a su integración a la sociedad de conocimiento y al aprovechamiento de las oportunidades que brindan las nuevas macrorregiones económicas a nivel mundial.

La autora señala que a raíz del establecimiento del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), la internacionalización de la educación superior aparece como un tema obligado. La temática ha estado presente en el nivel del discurso, no por azar o sólo por interés intelectual, sino por la necesidad política de justificar los cambios en la lógica tradicional de financiamiento y apoyo gubernamental al sistema de educación superior (SES). Sin embargo, existen pocos análisis en que se pongan de manifiesto las discrepancias entre lo dicho y lo hecho, entre la aceptación teórica y la voluntad política de tomar efectivamente medidas que permitan modificar la inercia que hay en los actores implicados para lograr la transformación del modelo de educación superior del país. Es por ello, que la autora considera pertinente preguntarse en primer término, ¿hasta qué punto efectivamente existe una política clara respecto a este tema específico? y si la hay, ¿cuáles han sido sus éxitos, sus fallas y desviaciones para contribuir al surgimiento del nuevo modelo de educación superior que requeriría el país para enfrentar con éxito los nuevos retos de la globalización?

En realidad aunque el título refiere específicamente a las universidades, a lo largo del texto la autora hace énfasis en la importancia de reconocer y entender la diversidad que caracteriza a los sistemas e Instituciones de Educación Superior en las sociedades contemporáneas. Fue justamente con la intención de mostrar dicha diversidad y penetrar en los procesos de interacción entre gobierno y los distintos tipos de instituciones que la autora, atinadamente, centra su interés en un estudio del caso específico, el de México. Aunque hay que destacar que el enfoque es fundamentalmente comparativo, ya que ubica los distintos componentes de su análisis y sus reflexiones sobre el caso nacional a contraluz del avance y las respuestas de las instituciones de educación de otros países ante los tratados regionales de integración económica y comercial.

La ventaja de realizar una nueva reflexión desde esta perspectiva

ROCÍO GREDEAGA
KURI*

Sylvie Didou Aupetit
(2003). *L' internationalisation
des universités au Mexique*, L'
Harmattan, París. Existe
versión en castellano: *La
internacionalización de las
Universidades en México*,
ANUIES, 2002.

**Universidad Autónoma
Metropolitana-Azcapotzalco

de la información obtenida en un proyecto que realizó anteriormente con otros colegas de la región (Estados Unidos y Canadá) es que, al tomar como eje el estudio del caso mexicano, se vuelve posible el análisis de los aspectos políticos internos que aparecen durante la puesta en práctica de las decisiones trilaterales. Esta dimensión no es observable si lo que se busca es destacar y comprender los motivos y posiciones de los actores en las negociaciones realizadas durante la formulación del acuerdo trilateral.

En este trabajo la autora parte de la descripción general de los acuerdos establecidos en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte y el grupo trilateral de decisión sobre el tema de educación superior, que habían analizado en la investigación anterior. Pero ahora su esfuerzo consiste en analizar su traducción en programas y medidas adoptadas concretamente en el país por las diferentes instancias gubernamentales para impulsar la internacionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES). A continuación hace la comparación con medidas equivalentes desarrolladas por sus asociados inmediatos a raíz de la firma del TLCAN (Canadá y Estados Unidos de América), para definir la noción de internacionalización que ha prevalecido en México. En un segundo momento, la autora establece la comparación frente a las que han tenido lugar en las universidades de los países de Europa durante el proceso de integración de la Comunidad Económica Europea (CEE). En los últimos capítulos, cambia el nivel de análisis con la intención de observar el impacto que han tenido las políticas gubernamentales en la orientación o contenidos de los programas de internacionalización desarrollados por las IES, ejemplificando con las actividades desarrolladas en las de gran tamaño, públicas y privadas. Esto le permite enfatizar la relevancia de su objeto de estudio, pero también hacer observables los problemas presentes de origen, así como algunos vacíos en el diseño de los proyectos y mecanismos con los que se ha impulsado la internacionalización de la educación superior en México y en la región. A través de este primer análisis del avance logrado en el país hasta el momento, propone una síntesis de los distintos elementos que desde su perspectiva deberían atenderse para dar seguimiento y evaluar las transformaciones de las IES nacionales en esta dirección. La autora busca destacar las carencias de la estrategia y los mecanismos empleados, así como sugerir alternativas para subsanarlas.

En la sección en que analiza los acuerdos y diagnósticos realizados por las instancias a cargo de promover la cooperación trilateral e internacional entre los sistemas, instituciones y actores de la educación superior, la autora concluye que los agentes que intervinieron en el proceso de internacionalización en México no tienen la misma concepción sobre el fenómeno en cuestión.

Desde su perspectiva, en vez de la emergencia de una nueva forma

de cooperación multilateral, el resultado ha sido un reforzamiento de patrones de interacción internacional preexistentes, que se deriva de: a) la coexistencia de distintas perspectivas sobre que es lo prioritario; b) la incapacidad para promover el proyecto hacia otros sectores sociales para allegarse los recursos requeridos y; c) la manera en que las autoridades enfrentaron los conflictos políticos surgidos en las IES. La autora se pregunta, en primer lugar, si efectivamente puede hablarse en México de la existencia de políticas públicas para lograr la internacionalización de la educación superior y en segundo, que la ampliación de las relaciones de las instituciones mexicanas con sus contrapartes en EU y Canadá puedan calificarse efectivamente como trilaterales. Para ella, la situación se describe mejor como una internacionalización parcial e incompleta, que consiste más bien en el incremento de bilateralidades cruzadas, que se dan incluso más allá de la región norteamericana.

La autora destaca que incluso aquellos organismos que tienen una visión más compleja o moderna de la internacionalización de la universidad mexicana, como el Conacyt, no cuentan con programas que hayan hecho un énfasis especial para fortalecer los vínculos entre los socios comerciales del TLCAN. En la medida en que Conacyt ha apoyado durante los años noventa la interrelación entre las instituciones, la comunidad científica y los estudiantes mexicanos con sus contrapartes en otros países, se han firmado innumerables tratados con las IES de América Latina, Europa, Asia y América del Norte. Pero no se aprecia una relevancia especial ni en términos del número ni en las características de aquellos firmados con esta última región. Evidentemente las instituciones y actores de los países firmantes del TLC se han visto beneficiados por los apoyos brindados, pero no ha sido el resultado de un programa intencionado o que buscara privilegiar la implementación del acuerdo. La cooperación internacional sigue situándose primordialmente en el ámbito tradicional de intercambio entre países de habla hispana, por lo que parecería competir con la integración norteamericana en vez de ser una alternativa complementaria.

Por tanto, desde la perspectiva de la autora es necesario comprender más integralmente el conjunto de aspectos sociales y organizacionales implicados en los proyectos exitosos de internacionalización de IES en otros países. También es importante definir aquellos sobre los que resulta indispensable producir información confiable, para poder así contribuir a la redefinición de políticas de corto, mediano y largo plazo, que resulten más adecuadas para avanzar en la internacionalización del sistema de educación superior mexicano. Pues desde la perspectiva de la autora las políticas actuales no han logrado promover la innovación del sistema de educación superior del país y han provocado que sólo ciertas instituciones se conviertan en eje del proceso de internacionalización, pero aún se está muy lejos de haber afectado al conjunto del campo. De ahí su afirmación de que la transformación general se caracteriza por su

tradicionalismo y por un abismo entre proyectos y recursos asignados para desarrollarlos (p.8).

La perspectiva de la autora sobre las dimensiones que sería necesario atender de manera conjunta al repensar integralmente una política de internacionalización de la educación superior en México y los problemas que señala se han presentado durante el proceso de implementación al respecto son las siguientes:

- a) La movilidad larga y corta de académicos y estudiantes entre los distintos países. Además del otorgamiento de recursos, esto debería implicar establecer acuerdos sobre los mecanismos de intercambio y el reconocimiento de estudios y estancias realizadas en el extranjero. La movilidad de larga duración, disciplinaria y orientada a la adquisición de diplomas se caracterizó por: una acentuación de la brecha entre la demanda social y las respuestas gubernamentales; la tensión y falta de posibilidades de seguimiento de los programas y la rápida emergencia de nuevos demandantes (P. 84). Por razones de orden económico y político, se ha presentado una transformación de las formas de movilidad durante la década de los años noventa, favoreciéndose programas de movilidad de corta duración frente a las becas para realizar estudios en el extranjero, que era la manera tradicional de movilidad antes de la firma del TLC. Pero todavía está pendiente la evaluación de la naturaleza y las consecuencias de este tipo de viraje.
- b) La integración de los SES de la región norteamericana implica tanto la internacionalización de la currícula entre las IES del país y las de los otros países, como la infraestructura y apoyos paralelos que la harían posible. Sin duda se requiere establecer equivalencias entre los currícula y programas de las IES del país y las de los otros países para facilitar la movilidad de estudiantes e investigadores. Pero esto no sería suficiente, como lo demuestran las principales quejas que fueron registradas en las entrevistas a los responsables de las instituciones, quienes mencionan: por un lado, la necesidad de establecer mecanismos para enfrentar las limitaciones lingüísticas de académicos y estudiantes mexicanos y, por otro, que los apoyos han sido insuficientes, particularmente en los programas de movilidad corta que han proliferado durante los años noventa, lo que ha provocado que la oportunidad de movilidad, una vez realizada la evaluación positiva de los méritos de los interesados, sólo haya sido posible para aquellos que provienen de familias que tienen los recursos económicos para hacer frente al costo adicional de vivir en otros países.
- c) Se requiere la cooperación trilateral para la estandarización y flexibilización curricular, la modernización de los programas de estudio, la formación permanente de los profesores y el acuerdo sobre las normas de reconocimiento mutuo de los certificados. Mientras que

Canadá y los EUA han puesto el acento en la búsqueda de nuevas formas de aprendizaje y acceso al conocimiento y han redefinido los dispositivos para el funcionamiento y la acción de los establecimientos educativos, México ha separado estrictamente sus intervenciones respecto a la transformación de la currícula y la articulación de los sistemas de educación superior y la formación de los profesores. Como resultado se ha consolidado la internacionalización a través de las actividades más tradicionales, como la movilidad física hacia el extranjero y los intercambios de investigación, pero en cuanto a la transformación del *curriculum* se está aún lejos de haber obtenido los resultados esperados.

- d) La acreditación de programas y reconocimiento mutuo de los certificados profesionales. Ha habido un avance en la evaluación de resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la emergencia de un sistema nacional de exámenes al finalizar los estudios profesionales, sin embargo por el conflicto político que se ha suscitado alrededor del tema, la presentación de los mismos es voluntaria, tanto para las IES, como para los individuos. Además este proceso de evaluación funciona únicamente en ciertas disciplinas. Otro problema es que la participación de los titulados en las asociaciones profesionales tampoco es obligatoria, como sería el caso en los otros dos países. Lo que sin duda se relaciona con el hecho de que las asociaciones profesionales hayan funcionado durante mucho tiempo como sostén corporativo del partido oficial (PRI). En consecuencia, el grado de representatividad y legitimidad de dichas asociaciones en el país es muy variable y carecen de los mecanismos adecuados para tener un control efectivo sobre las normas de calidad. El gobierno ha decidido sustituirlas, al menos parcialmente, a través de la creación de comités de acreditación (p.64), pero no parecería suficiente. Por otro lado, esto produce una diferencia importante en la posibilidad que dichas asociaciones tienen de intervenir en la definición de la currícula y el proceso de reconocimiento mutuo de los certificados entre los países;
- e) La unificación de criterios sobre derechos de autor y la propiedad intelectual. En México, la cuestión de derechos de autor ha sido objeto de una intensa actividad jurídica. En contra de lo ocurrido en muchos otros aspectos, la sucesiva modificación legislativa, que ha ido incorporando los avances mundiales en la materia y la constitución del Instituto de Derechos de Autor, no ha sido objeto de una oposición política abierta. A diferencia de la movilización que tuvo lugar alrededor de la acreditación y la certificación, esta transformación legal parece haberse realizado ante la indiferencia y ha suscitado pocas polémicas abiertas en los medios de comunicación o en la sociedad civil (p.72);

- f) La articulación de la educación superior con sus entornos local y regional, agentes financieros, el aparato productivo y otros sectores sociales. Como señala la autora, el problema de los vínculos entre las IES, los actores productivos y el sector social no son recientes en el país, pero en la última década ha habido importantes esfuerzos por acercar y enriquecer la relación del SES y los agentes exteriores. Como en el caso de la movilidad, en este tema se ha presentado un viraje importante durante el periodo, a pesar de las inercias y bloqueos de organizaciones universitarias que se oponen a ello y de que las autoridades institucionales disimulen todavía estos cambios, la emergencia de una lógica de mercado se ha ido generalizando como criterio de orientación. Por el contrario, el acercamiento entre las organizaciones universitarias y las empresas todavía está por realizarse. Después de un largo periodo de oposición de los universitarios, queda una situación de desconfianza recíproca y las instituciones carecen de los mecanismos adecuados para responder a este tipo de demandas.
- g) La modernización informática, la educación a distancia y la utilización de los nuevos equipamientos de manera innovadora. México tiene importantes carencias principalmente en cuanto a la producción de información sobre los componentes del SES y los resultados de la aplicación de las políticas. Existe también una falta de tradición en cuanto a promover intercambios de bases de datos importantes para la producción conjunta de material pedagógico virtual o en la comunicación fluida y cotidiana con profesores e investigadores de diferentes países. Hay algunos esfuerzos de establecer redes de investigadores e intercambios de información a través de medios informáticos, como la Red de Investigadores Sobre la Educación Universitaria (RISEU), pero en el país falta todavía mucho por hacer en este sentido para mejorar el uso de los recursos informáticos de manera que sea posible una generalización de su empleo hacia todos los profesores y su empleo efectivo en la producción de apoyos pedagógicos. A diferencia de lo ocurrido en el caso mexicano, en EU y Canadá se utilizan los soportes informáticos de manera más innovadora. La adquisición de nueva tecnología por parte de los establecimientos no se ha correspondido necesariamente a los planes de desarrollo institucional y en consecuencia, la autora señala, que incluso si no es posible una evaluación de los efectos de las políticas públicas en los establecimientos debido a la falta de información, es posible suponer que hay un proceso de adaptación, por no decir simulación, que ha tendido a homogeneizar los proyectos institucionales. La autora señala que parecería asistirse a “una modernización técnica que se consolida al margen de una reflexión sobre el sentido general de una reestructuración de la enseñanza de nivel superior en el país” (p.52). La hipótesis central de la autora, frente al tipo de proceso de in-

ternacionalización ocurrido en el país, es que a pesar de la reiteración de la relevancia de la internacionalización de las IES como objetivo explícito de las políticas públicas en México, al menos en el nivel del discurso, tanto en las políticas de evaluación impulsadas, como en los criterios de las agencias de financiamiento nacional e internacional este objetivo a quedado a la sombra o en una posición subordinada frente a otras estrategias de modernización del sistema mexicano de educación superior.

Por tanto, según la autora, en las últimas décadas no es posible encontrar una política clara y unificada de internacionalización de las instituciones de educación superior en México. Aquí no se tiene una concepción homogénea sobre la significación de la modernización y la internacionalización de las universidades, sino que coexisten diferentes concepciones incluso entre los agentes centrales a cargo de impulsar el proceso de modernización. Es por ello que a pesar de los esfuerzos de inversión en el mejoramiento de la infraestructura disponible en las IES, Didou señala que las consecuencias han sido contrarias a las expectativas presentes en el momento de la firma del TLC respecto a disminuir las asimetrías existentes entre los tres países (p.25).

El primer argumento que desarrolla Didou a favor de esta hipótesis es la ausencia de información sistemática, confiable y rigurosa sobre la evolución de los programas tendientes al impulso del crecimiento de intercambios y la construcción de redes internacionales en las IES mexicanas. Desde su punto de vista este vacío no se deriva de las tan citadas carencias técnicas, sino más bien de la falta de claridad en la definición de los fines u objetivos buscados. De ello se desprende una caótica asignación de los recursos disponibles y la imposibilidad de dar seguimiento y evaluar el uso de los mismos y la imposibilidad de evaluar la congruencia entre los propósitos y las estrategias, los objetivos y la evaluación del uso de los recursos.

La autora señala que la falta de información refleja no sólo carencias técnicas, sino un sistema de autoridad que no favorece la producción de estadísticas ni evaluaciones cualitativas. Esto muestra también una situación política en que se han dado alternativamente periodos de decisión y no decisión política. La falta de continuidad es consecuencia tanto los corto circuitos surgidos en las organizaciones como respuesta a las propuestas de cambio, como la tradicional forma de ejercicio de la autoridad en el país que privilegia la estabilidad política de las organizaciones de educación superior (p.9). Las autoridades institucionales y gubernamentales en vez de aplicar criterios generales que resuelvan las insuficiencias e injusticias que existen en la distribución de recursos entre las instituciones, han tomado las decisiones de manera discrecional, caso por caso, dependiendo del nivel de conflicto entre las autoridades institucionales, las élites científicas y otros actores ante los cambios de estrategia suscitados por el TLC y las políticas de modernización del SES del país.

En contra de lo establecido en el discurso, han adoptado implícita-

mente como estrategia postergar o eludir la toma de decisiones en los temas que generan problemas en este sentido. Lo anterior, produjo que tanto las medidas, como los mecanismos impulsados se caracterizaran por su tradicionalismo, impidiendo aprovechar las oportunidades que se abrían por la firma de tratados internacionales para que condujeran efectivamente a mejorar la calidad y la capacidad de innovación dentro de las instituciones. Ello ha provocado en cambio una profunda discrepancia entre los fines, objetivos y proyectos establecidos en el plano del discurso, respecto a los medios efectivamente movilizados y los resultados obtenidos.

El libro es, sin duda, un aporte importante al análisis de este fenómeno, por lo demás poco estudiado empíricamente. Como resultado de la tensión fundamental entre describir, sistematizar y proponer las dimensiones implicadas en los proyectos más exitosos de internacionalización y reorganizar y aportar nueva evidencia empírica para sustentar sus hipótesis explicativas, el texto tiene un carácter exploratorio. A lo largo del trabajo la autora muestra que conoce y ofrece detalladas descripciones del ámbito formal de la toma de decisiones y el desenvolvimiento de las negociaciones en el plano internacional, gubernamental e institucional. Didou muestra una gran lucidez al señalar los problemas y sistematizar las carencias para volver observables las dimensiones no atendidas en las políticas actuales. Explora y propone hipótesis para explicar los obstáculos, ausencias y vacíos, pero también es modesta al reconocer explícitamente las limitaciones que se derivan de la falta de información sistemática para someter a prueba sus hipótesis y generalizar conclusiones. Por ello es un texto valioso, que es muy recomendable leer con atención, ya que muestra con claridad los problemas enfrentados tanto en el esfuerzo de internacionalización y modernización del sistema de educación superior del país, como los que enfrentó ella misma al tratar de sustentar empíricamente algunas de sus afirmaciones.

Lo que desde mi perspectiva explica que no resulte completamente articulada la propuesta que hace la autora sobre como resolver estos problemas. Propone que es necesaria la asesoría crítica y la evaluación de las estrategias de las instituciones por parte de expertos en los temas de internacionalización, que es indispensable hacer el seguimiento de los programas y producir información confiable, que es fundamental la definición de fines y objetivos claros y de diferentes alcances. Pero, desde mi perspectiva, se apuesta demasiado a la definición clara de los objetivos a través de la coordinación entre las agencias gubernamentales y en la necesidad de voluntad política de las autoridades. Si bien la mayoría de estos aspectos son necesarios, existe cierta ambigüedad sobre las características de la información que habría que producir.

Por otro lado, la insistencia en los aspectos de definición de conte-

nidos y la voluntad política de las autoridades me parece una estrategia parcialmente contradictoria con la hipótesis central de la autora sobre que hay un conjunto de elementos de corte político que son relevantes para explicar los resultados hasta ahora logrados. ¿Será suficiente cambiar uno de los componentes de la ecuación, es decir, la actitud de las autoridades ante la negociación de los conflictos, para garantizar la implantación de las acciones necesarias?. Desde mi punto de vista, por más claramente que se vean los problemas, incluyendo la existencia de la voluntad política para resolverlos en vez de darles la vuelta, como dice Didou que habría que hacerlo, el problema político de base subsistiría. Si bien la dinámica de negociación de los conflictos institucionales y la forma de respuesta de las autoridades gubernamentales e institucionales ha conducido a una transformación anárquica y a importantes dificultades para dar seguimiento y evaluar la efectividad de la asignación y el uso de los recursos por parte de las IES, probablemente una acción autoritaria o coordinada de las autoridades gubernamentales podría conducir alternativamente, o a un aumento de la pasividad o al incremento de la oposición de otros actores, pero sin duda, a una mayor simulación que reforzaría la lógica convencional del sistema de educación superior en México.

En consecuencia, lo que se requiere investigar y medir es ¿cuál el grado de rechazo que existe entre los actores universitarios?, ¿cuáles son los grupos que se oponen?, ¿por qué tienen desconfianza? y ¿qué importancia tiene su nivel de organización en vistas a su capacidad de bloquear los proyectos y medidas durante la fase de implementación? Como Didou dice, en el país se requiere conocer y clasificar tanto las estrategias utilizadas por las diversas categorías de instituciones, las que siguen los profesores e investigadores para situarse en el sistema de prestigio, así como las tareas que se cumplen por las élites domésticas, nacionales e internacionales. Desafortunadamente no retoma estos aspectos en sus conclusiones y recomendaciones. Solamente disponiendo de esta información, una política pública clara y una voluntad política suficiente podrán comprender y diseñar las estrategias para producir los resultados deseados.

Para que la voluntad política pueda diseñar estrategias adecuadas de implantación, para alcanzar efectivamente sus objetivos, debe no sólo formular de manera clara y consistente lo que quiere, sino que resulta fundamental para la fase de implantación conocer el tamaño y las características de quiénes se oponen a ello dentro de cada institución y en el conjunto de las IES país, sobre todo valorando, los grados de oposición en el conjunto de las instituciones públicas y privadas del país, para establecer las etapas y objetivos de corto plazo, dado que como ejemplifica la autora en la sección de análisis de las estrategias seguidas, se observa una amplia variedad de respuestas entre los distintos tipos de establecimientos. Desde el punto de vista de Didou, la

mayoría de las IES se han concentrado prácticamente en administrar los recursos disponibles para los programas de movilidad tanto de estudiantes, como de profesores y los recursos han sido calificados como inferiores a la demanda existente.

Información para Colaboradores

Información para Colaboradores

Información para Colaboradores

Propósitos y destinatarios:

La *Revista de la Educación Superior* es un espacio académico plural de calidad que se propone publicar textos originales sobre la educación superior mexicana, con apertura a la dimensión latinoamericana e internacional. Sus destinatarios son tanto investigadores que trabajan temas de educación superior como directivos, especialistas e interesados en planeación, evaluación y gestión de las instituciones y sistemas de educación superior. Por consiguiente, se difundirán tanto artículos de investigación, redactados de manera que sean comprensibles para profesionales de la educación superior que no sean investigadores, como ensayos, artículos de opinión y otros textos rigurosos, tratando de que los lectores, tanto investigadores como tomadores de decisiones, ensanchen el horizonte en que desarrollan su propia labor.

Temáticas prioritarias:

Los artículos de investigación que se publicarán serán aquellos que estudien el comportamiento de las instituciones de educación superior, de sus componentes o conjuntos de ellas, desde perspectivas disciplinarias o interdisciplinarias como la teoría de las organizaciones, las Ciencias Sociales o la política educativa, entre otras. Por lo que se refiere a ensayos y otros textos, se tratará de que revisen a fondo los conceptos, supuestos y paradigmas que dan pauta a la conducción de la educación superior nacional e internacional, y que permiten establecer bases comparativas para que las casas de estudios superiores mexicanas puedan desarrollarse en la perspectiva de un entorno formado por instituciones del país y el mundo con las que pueden colaborar y complementarse y con las que tiene que competir. Se buscará que, por su enfoque y calidad, los textos que publique la *Revista* tengan un interés

que rebase los límites de una institución o programa particular y se extiendan al mayor número de destinatarios potenciales. Dada la amplitud de la problemática de la educación superior, se dará prioridad a textos que se refieran a los siguientes aspectos:

- a) Trabajos relativos a temas de política educativa, como planeación estratégica y prospectiva; cobertura y equidad; calidad, evaluación y acreditación; marco jurídico y gobierno; toma de decisiones, cambio institucional y aspectos organizacionales; financiamiento; innovaciones institucionales; vinculación con el entorno; internacionalización.
- b) Trabajos sobre los diversos actores de la educación superior: académicos, alumnos, directivos y administrativos— así como sobre los grupos externos que tienen interés por la educación superior como empleadores, padres de familia, etcétera.
- c) Estudios de tipo histórico o filosófico, si por su contenido o enfoque enriquecen las perspectivas sobre la educación superior en la actualidad.
- d) Textos sobre cualquiera de los aspectos anteriores referidos a instituciones o sistemas de educación superior en América Latina, América del Norte u otros países.

El Consejo Editorial podrá definir como prioritarios otros temas, sobre lo cual se informará en este mismo lugar, en cada número de la *Revista*. Por el contrario, y salvo que tengan elementos de los que se mencionan en los incisos anteriores, la *Revista* no considerará para publicación trabajos dedicados al estudio de aspectos pedagógicos particulares, experiencias didácticas, estudios sobre trabajos en el aula, trabajos de diseño o revisión curricular o reflexiones teóricas sin implicaciones directas para la educación

superior. La problemática de las escuelas normales y la educación media sólo podrá considerarse si se relaciona con otros aspectos de la educación superior.

Materiales publicables y secciones:

En cuanto al tipo de escritos que se publicarán, se manejarán las siguientes secciones:

- a) *Estudios e investigaciones*, con artículos originales derivados de investigaciones.
- b) *Ensayos*, para dar cabida a trabajos rigurosos, también originales.
- c) *Reformas e innovaciones*, con trabajos que documenten casos innovadores desarrollados en la IES y validados por la práctica, en campos como la gestión, la evaluación y la vinculación. Los trabajos que solamente consistan en la fundamentación de una innovación podrán tener cabida en la sección de ideas y crítica, si son adecuados.
- d) *Estadísticas*, con textos que no se limiten a resumir cifras, sino que incluyan tratamientos y análisis que iluminen los datos en forma original y den lugar a interpretaciones interesantes.
- e) *Sistemas y organizaciones*, permitiendo la publicación de escritos que contengan información de interés permanente sobre sistemas de educación superior de otros países, así como sobre instituciones, centros de investigación, agrupaciones especializadas, revistas, editoriales, etcétera.
- f) *Estados del conocimiento*, sección en la que cabrán varios tipos de revisión bibliográfica: reseñas convencionales, no meramente descriptivas sino analíticas, de una obra significativa reciente; comparaciones de varios textos relacionados temáticamente; *simposia* con textos de varios autores sobre un texto particularmente relevante.

Otros aspectos:

Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la *Revista* implica obviamente que los originales recibidos sean también adecuados en

cuanto a sus características formales: respecto de la ortografía, la sintaxis y el género literario apropiado, claridad de la redacción y de la estructura y apego a las *normas de citación*. La dirección podrá hacer correcciones de estilo de los originales aceptados para publicarse sin consultar con el autor, siempre sin alterar el sentido de los textos.

El envío de un original a la *Revista* supone el compromiso por parte del autor de que el texto no ha sido publicado ni enviado previamente para su publicación a otra revista, así como a presentarlo de acuerdo con las normas prácticas enlistadas abajo. Se podrán recibir textos en inglés, francés o portugués, siempre y cuando se apeguen a los lineamientos anteriores. Si se recomienda su publicación se traducirán al castellano. Los textos dictaminados favorablemente se publicarán en el orden de aprobación según lo permita el espacio de las diversas secciones. Se informará oportunamente a los autores de las decisiones tomadas sobre los originales recibidos.

Los originales recibidos se someterán a un proceso de arbitraje por pares académicos que tomará en cuenta únicamente los criterios de calidad académica y pertinencia, observando el principio de anonimato tanto del autor como de los evaluadores.

Informaciones prácticas:

- a) La extensión máxima de los artículos de investigación será de 30 cuartillas a doble espacio, incluyendo cuadros y referencias bibliográficas utilizadas en el texto (únicamente). Los demás textos no deberán exceder de 20 cuartillas a doble espacio. Todos los artículos deberán presentarse acompañados de un resumen de 100 palabras como máximo, indicando las palabras clave al final del mismo.
- b) Los trabajos deberán enviarse, de preferencia, por correo electrónico a la siguiente dirección: resu@anuies.mx, en archivo adjunto

donde, utilizando procesador WORD o compatible, se hayan eliminado el nombre del autor y otros elementos que permitan identificarlo.

- c) Las citas bibliográficas irán entre paréntesis en el texto, con el formato siguiente (Apellido, año: páginas). Las referencias completas se incluirán al final, de la siguiente forma:

Libros:

APELLIDO, Nombre (año). *Título del libro en cursivas*, Ciudad, Editorial.

Artículos de revista o capítulo en libro:

APELLIDO, Nombre, “Título del artículo o capítulo entrecomillado”, *Título de la revista o del libro en cursivas*, Volumen (año) número, Ciudad, Editorial.

- d) Los Cuadros y Gráficas se incluirán al final, numerados; se indicará en el texto el lugar en que deberá insertarse cada uno. Se procurará evitar notas, pero en caso de haberlas se incluirán también al final, con llamadas de atención numéricas en el texto.
- e) En archivo por separado deberá enviarse la siguiente información sobre el (los) autor (es)

de cada texto: nombre, título e institución de adscripción; datos curriculares básicos para incluir en caso de que el texto se publique; dirección postal y, en su caso, electrónica; teléfono.

- f) La dirección de la *Revista* informará a los autores sobre la recepción de los originales y sobre el resultado del proceso de arbitraje, en un lapso máximo de cuatro meses. No se devolverán originales.
- g) Al enviar un original su autor o autores aceptan que, si el arbitraje es favorable, se publique en la *Revista* y sea puesto en línea a texto completo en la página electrónica de la ANUIES. La Asociación, por su parte, reconoce el derecho de cada autor de publicar el texto en otros medios o formas que considere conveniente, mencionando el hecho de que ha sido publicado previamente y dando la referencia completa.
- h) La ANUIES enviará sin costo a cada autor dos ejemplares del número de la *Revista* en que se publique un texto, así como 5 *separatas* del mismo.

Revista de la Educación Superior

Vol. XXXV (1), N° 137

Editada por la Asociación Nacional de Universidades
e Instituciones de Educación Superior

se imprimió en marzo de 2006,
en papel bond de 90 grs. Se utilizó tipografía

Garamond 11/13 pts.

El tiraje fue de 1000 ejemplares.

ANUIES

CONSEJO NACIONAL

PBRO. LIC. GUILLERMO ALONSO VELASCO	Rector Ejecutivo de la Universidad del Valle de Atemajac
DR. RAÚL ARIAS LOVILLO	Rector de la Universidad Veracruzana
DR. JUAN RAMÓN DE LA FUENTE RAMÍREZ	Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México
C. D. LUIS GIL BORJA	Rector de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
ING. JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ TREVIÑO	Rector de la Universidad Autónoma de Nuevo León
DR. ARTURO LARA LÓPEZ	Rector de la Universidad de Guanajuato
DR. JOSÉ LEMA LABADIE	Rector General de la Universidad Autónoma Metropolitana
MTRO. FRANCISCO MARTÍNEZ NERI	Rector de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
DR. JOSÉ MORALES OROZCO	Rector de la Universidad Iberoamericana
DR. PEDRO ORTEGA ROMERO	Rector de la Universidad de Sonora
LIC. JOSÉ TRINIDAD PADILLA LÓPEZ	Rector General de la Universidad de Guadalajara
ING. ANGEL RAFAEL QUEVEDO CAMACHO	Director del Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez
MTRA. ENNA ALICIA SANDOVAL CASTELLANOS	Rectora de la Universidad Autónoma de Campeche
MTRO. JOSÉ LUIS TORAL AGUILAR	Director del Instituto Tecnológico de Villahermosa
DR. JOSÉ ENRIQUE VILLA RIVERA	Director General del Instituto Politécnico Nacional

SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

Dr. en Quím. Rafael López Castañares
Secretario General Ejecutivo

Mtro. Ezequiel Jaimes Figueroa
Director General de Estudios y Proyectos

M. en Ad. Maricruz Moreno Zagal
Directora General para el Desarrollo Educativo

L. A.E. Teresa Sánchez Becerril
Directora General de Sistematización y Administración

M. N. I. Juan Carlos Rivera López
Director General de Cooperación

Lic. Gregorio Castañeda Cabrera
Coordinador de Comunicación Social

Lic. Carlos Rosas Rodríguez
Director de Servicios Editoriales

REVISTA DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR

VOL. XXXV (1) Nº 137

ENERO-MARZO 2006

DIRECTOR: ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ

EDITORIAL

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

- Frida Díaz Barriga, Gerardo Hernández, Marco Antonio Rigo, Elisa Saad y Georgina Delgado
Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo
- Karla Marmolejo y Jorge Dettmer
El Programa Mesoamericano de Intercambio Académico ANUIES-CSUCA

ENSAYOS

- José Carlos Rothen
La reforma universitaria brasileña de 1968
- Gladys Beatriz Barreyro
Evaluación de la educación superior brasileña: el SINAES
- André Augusto Brandão, Mani Tebet A. de Marins y Anderson Paulino da Silva
Raza y desigualdades educativas en el acceso a la universidad
- Adreana Dulcina Platt y Marcos Jorge
Revisión histórica de los aspectos económicos, políticos y socioculturales del periodo de la formación universitaria brasileña y del norte del Estado de Paraná
- Martha Abrahão Saad Lucchesi
La universidad brasileña en un contexto de cambios impuestos por la globalización.

MIRADOR

- Josefina Quintero Corzo y Raúl Ancizar Munévar Molina
No sobran maestros. las políticas de racionalización debilitan la formación de nuevos educadores en la universidad

ESTADOS DEL CONOCIMIENTO

- Claudia García Benítez
Ética de las profesiones
- Rocío Grediaga
La internacionalización de las universidades en México

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES