

DIRE - Diversités Recherches et Terrains

Dominique GAY-SYLVESTRE
Directrice de la publication

DIRE n°7 | 2015 : *Les universités latino-américaines
aujourd'hui : expressions locales*

Rédacteur en chef du numéro
Dominique GAY-SYLVESTRE
FRED (EA 6311), Université de Limoges

Numéro publié en ligne le 31 décembre 2015
<http://epublications.unilim.fr/revues/dire/645>

Préface

En 1988, dans son ouvrage *La parole et le sang*, Alain Touraine adopte une

« ... orientation qui est celle... des économistes et des sociologues latino-américains qui, reprenant... en les transformant, les grandes ambitions de la Commission économique pour l'Amérique latine, dans les années cinquante, s'efforcent d'unir à nouveau analyses économiques, sociales et politiques pour aider à la formation de ce que F.Fajnzylber a appelé noyaux endogènes de dynamisation économique, agents collectifs de développement qui ne peuvent pas être séparés de nouvelles formes de mobilisation politique et sociale » (p.21)

Connaisseur de l'Amérique latine, le sociologue français « par[t] de l'hypothèse qu'il existe un *mode latino-américain de développement*, c'est-à-dire une combinaison, propre à ce continent, de rationalisme économique et de mobilisation politique et sociale » (p. 13). Sans doute est-ce là, la juste expression d'un mécanisme d'action collective « d'un continent de la dualisation et des contrastes sociaux » (p.124) dont les acteurs, engagés, mesurent la construction, ralentie par la marginalisation et le difficile apprentissage de l'inclusion sociale.

Aussi faut-il

« Réfléchir sur son propre apprentissage, prendre conscience des stratégies et styles cognitifs individuels, reconstruire les itinéraires suivis, identifier les difficultés rencontrées ainsi que les points d'appui qui permettent d'avancer » (Rosa María Torres *in* Fairstein, G.A., Gyssels, S. 2003 : 66)¹.

Nous sommes, là, au coeur des préoccupations des auteurs ibéro-américains, qui composent ce numéro de la revue DIRE du laboratoire FRancophonie Éducation Diversité (FRED). Si, pour eux, progrès et éducation sont étroitement liés, ils montrent, toutefois, à travers leurs écrits, les limites d'une Université souvent peu en phase avec le monde contemporain. Ils choisissent alors de dénoncer, sans préjugés ni tabous, les carences et les écarts grandissants entre les mondes politique, économique et éducatif.

Point de démagogie donc, mais une vision très nette et objective de ce que les universités latino-américaines, aujourd'hui, doivent apporter et représenter aux niveaux local, régional, national et même international. La dimension citoyenne qu'elles sous-tendent doit éclairer et aider à la construction identitaire des acteurs universitaires ; elle est indissociable de la connaissance, connaissance appliquée, formatrice et se veut en adéquation avec les enjeux et les défis sociétaux du XXI^e.

Les universités latino-américaines, ici celles du Mexique -du nord en particulier -, du Brésil et du Venezuela, doivent apporter des réponses et constituer le fondement d'une intégration sociale et nationale réussie.

¹ "Reflexionar sobre el propio aprendizaje, tomar conciencia de las estrategias y estilos cognitivos individuales, reconstruir los itinerarios seguidos, identificar las dificultades encontradas así como los puntos de apoyo que permiten avanzar".

Sortir des frontières posées par les discours traditionnels obsolètes, de l'observation simple pour définir les conditions qui détermineront le développement de nouveaux modèles éducatifs, tel est l'objectif affirmé des cinq auteurs de l'ouvrage intitulé : *Les universités latino-américaines aujourd'hui : expressions locales*

C'est le sens de l'essai « Universidades autónomas, territorios educativos y agrociudades del norte de México/ Universités autonomes, territoires éducatifs et agro-villes du nord du Mexique » présenté par le sociologue Abel Leyva Castellanos. S'il se centre sur les régions du Sonora et du Sinaloa et plus particulièrement sur les actions attendues de l'institution à laquelle il appartient, l'Université Autonome du Sinaloa (UAS), prouvant combien la relation « dynamique » entre « Université » (Université autonome), « Territoire » et Environnement » sont indissociables, son analyse exigeante, sans compromis, de l'enseignement supérieur, dans son expression locale, est parfaitement transférable à l'Amérique latine. L'orientation choisie est ambitieuse et mérite que l'on s'y attarde car des propositions pratiques, concrètes et pleines de bon sens sont énoncées pour que les connaissances dispensées au sein des universités, autonomes, soient en cohérence avec le développement personnel des jeunes et en accord avec le développement du territoire où ils vivent. L'Université, libre, doit s'engager sur la voie de l'inclusion, choisir les outils appropriés et pertinents à partir desquels les connaissances inculquées constitueront le fondement identitaire d'une nouvelle génération. En d'autres termes, une société tournée vers l'avenir, consciente de ses responsabilités, maître de son destin et de son environnement.

C'est aussi dans cette optique que se placent Lydia Esther Martínez Ortega, Ángel Alberto Valdés Cuervo et José Anger Vera Noriega dans l'article intitulé « La sustentabilidad en las acciones de transferencia de conocimiento y tecnología en universidades públicas del noroeste de México/Développement durable dans les actions de transfert de connaissances et de technologie dans les universités publiques du nord-ouest du Mexique ». Les institutions d'Éducation Supérieure (IES) doivent être source de changements profonds, innovants, durables, qui ouvriront la voie, longtemps refusée, aux transferts de connaissances et de technologie vers « les secteurs productifs et sociaux ».

Mais il ne peut y avoir de partage de connaissances et de dialogues échangés, sans une connaissance appropriée de ceux qui en sont les bénéficiaires. C'est toute l'originalité du travail mené par des enseignants-chercheurs et des doctorants de deux institutions d'enseignement supérieur des états de Coahuila et du Sonora (Mexique), Rosario Román-Pérez, Elba Abril Valdez, María José Cubillas Rodríguez, Sandra Elvia Domínguez Ibáñez, Alicia Hernández Montaña. Les rôles et stéréotypes de genre étudiés à partir d'une enquête qualitative et quantitative menée auprès de la jeunesse universitaire, au travers de thèmes bien spécifiques (relations amoureuses, usage de préservatifs, risques alimentaires,...) sont révélateurs des différentes étapes, complexes, du processus de construction identitaire auquel elle est confrontée.

Plus politique, le texte des deux enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, Ramón Uzcategui et Luis Bravo Jaúregui « Educación universitaria en Venezuela: 1999-2015. Una aproximación a la cultura pedagógica universitaria desde la línea de investigación *Memoria Educativa Venezolana*/L'enseignement universitaire au Venezuela : 1999-2015. La culture pédagogique universitaire se fonde sur le minutieux et pointilleux travail de recherche et de recopilation historico-éducatif mené à travers la *Mémoire de l'Éducation au Venezuela*. La construction d'une démocratie libérale avec l'arrivée au pouvoir du président Hugo Chávez et la volonté déclarée d'une éducation populaire de masse (avec le soutien de Cuba) qui signalent une rupture en matière d'éducation ne peuvent occulter les carences, voire les

échecs, de la gestion gouvernementale des politiques publiques et, partant, les frustrations de la population. Les relations, tendues, conflictuelles même, entre le Gouvernement et l'Université, en particulier l'Université Centrale du Venezuela (UCV) à Caracas, jalonnent toute cette période.

Enfin, l'article « A extensão universitária no brasil : processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido/L'extension universitaire au Brésil : processus éducatif à partir de l'expérience et du sens », de Luciane Pinho de Almeida, se fondant sur la pédagogie du Brésilien Paulo Freire, met en avant la nécessité d'un dialogue constant entre apprenants, enseignants et communauté, comme processus exemplaire de formation dans la « ...construction, déconstruction, reconstruction de connaissances ». A travers les différents processus d'apprentissage, elle réaffirme la « mission » de l'Université en tant que lien essentiel entre la connaissance et la vie.

Dominique Gay-Sylvestre
Limoges, 27 décembre 2015

Universidades autónomas, territorios educativos y agrociudades del norte de México

Universités autonomes, territoires éducatifs et agro- villes du nord du Mexique

Leyva Castellanos Abel

Universidad Autónoma de Sinaloa
Escuela de Ciencias Económicas y Administrativas
Guasave, Sinaloa, México
aleyvacastellanos@yahoo.com.mx

Resumen : se aborda como objeto de estudio las universidades del norte de México, la especificidad relacionada con el territorio, las ciudades, municipios y la universidad ligada a la crisis posambiental, colocada en el escenario del cambio climático. La territorialidad de las universidades del norte de México se concibe por la condicionalidad de su territorio, la función específica del lugar, la sobreexigencia gubernamental, las escalas fijas de rendimiento, la eliminación de recursos para el desarrollo universitario, las visiones jerarquizadas por el Ranking Académico de las Universidades del Mundo (Academic Ranking of World Universities, ARWU) y el desafío científico de responder a una nueva condición compleja: la desaparición del tiempo de seguridad ambiental.

Palabras clave : territorio educativo, generación del conocimiento, universidades autónomas, cambio climático

Résumé : sont abordées ici les universités du nord du Mexique dans leur spécificité territoriale, à savoir les liens qu'elles tissent avec les villes et les municipalités dans un contexte de crise post-environnementale et de changement climatique. Le concept de territorialité des universités du nord du Mexique se conçoit dans un cadre bien spécifique marqué par des échelles de rendement fixes, l'élimination des ressources destinées au développement universitaire, l'obligation du Ranking Mondial des Universités (ARWU) et des gouvernements de plus en plus exigeants. Un dernier point : celui du défi scientifique qui consiste à répondre à une nouvelle condition complexe : la disparition du temps en matière de sécurité environnementale.

Mots clés : territoire éducatif, génération de la connaissance, université autonomes, changement climatique

La relación dinámica universidad, territorio y poscrisis ambiental

Tenemos una humanidad alfabetizada en el norte de México, un grupo de ciudadanos suntuosos, grupos de ciudadanos sin ella y otros con alternativas limitadas. Investimos universidades autónomas interferidas por las instituciones del Estado; contamos con el mayor antagonismo, fabricado desde la esfera del poder y presiones presupuestales a los generadores del conocimiento científico.

Hemos creado partidos políticos que administran las esperanzas de las poblaciones y la desesperanza de que las soluciones lleguen a todos, y promovemos una desarticulación concebida por el que escribe como la madre de todas las desarticulaciones, en tiempos de la poscrisis ambiental: la universidad, la sociedad, la empresa, el Estado y el medio ambiente.

Desde un estudio basado en un instrumento que hemos llamado Evaluación Diagnóstica de lo Político, Económico, Social y Educativo (ED-PESE) se promueve un estudio multidimensional aplicado en agrocidades del norte de México, para conocer las expectativas de la ciudadanía respecto al imaginario en el cambio de poderes y en las expectativas para salir de las condiciones de desarrollo con que cuentan.

En cualquier caso, la educación es de sobreinterés y la educación, en específico la de las universidades autónomas, copromueven instancias organizacionales en la entidad de origen, pero principalmente generan el conocimiento social, abierto, universal y puesto en ciclo para el desarrollo integral de la sociedad a la que presumiblemente se debe, y que se encuentra en crisis por la incursión de influencias distintas en la organización escolar, investigativa y académica.

La cartografía del espacio educativo, a través de las universidades, produce severos impactos en las comunidades y expande las posibilidades ilusionistas de la educación; las variables cimbran sus dinámicas en procesos de intersección de los problemas y han vuelto difusas la espera, el cambio y la fusión.

Las propuestas universitarias han divulgado desde sus planes de estudio el conocimiento parcelado, fragmentado, incluso débil, para el nivel de problemas que emanan socialmente de los espacios. Universidad y territorio son conectados por el flujo formativo como proyecto moderno, pero también mediáticamente obligados a la globalización. La recolocación de una universidad, cuyas formas de entretener la formación universitaria pertinente para el contexto del desarrollo regional como para el sentido de globalización, no se resume en la posibilidad de crear conocimiento si no complementan la operación de la orientación del conocimiento creado, construido, elaborado y distribuido por la universidad local; tendría que discernir entre la venta del conocimiento y el conocimiento libre. Quizá ambas son originadas por distintas fuentes de generación del conocimiento, pero la territorialización de la educación tendría que transitar por su extraterritorialización.

La extraterritorialización radica en que las universidades autónomas, por el perfil del conocimiento creado, se conciben en un proceso ya de casi treinta años de internacionalización que responden a distintas etapas y lugares para colocarse en el escenario mundial del esquema de los rankings. En el planteo hipotético, las universidades intentan jugar el rol de ser contrageográficas (Sassen, 2013); reproducen imágenes de cambio, pero al mismo tiempo producen hipótesis fundadas en un territorio que cambia demasiado.

Las reformas universitarias son acompañadas por financiación limitada para producir efectos científicos de trascendencia. Sin embargo, en el ambiente mexicano se asoma una propuesta en la que el gobierno federal mantendrá una línea de incremento de los recursos para las instituciones de educación superior, denominados presupuestos multianuales. Esto está en el tono de la promesa y aún no tiene procedimientos definidos. Además, no debemos reducir la compleja relación universidad-territorio y el vasto conjunto de problemas por las que pasa la relación. Esto supone la generación de varias preguntas pertinentes: ¿es la universidad la productora de ejes de influencia territorial por medio del Estado? ¿Podremos hablar de una universidad contrageográfica, debido a la tendencia interestatal e internacional?

Los puntos de impacto de las universidades, y la influencia en las regiones, tienen que ver con los modos de incorporar a la empresa, la coordinación con las autoridades de gobiernos estatales y federales junto con los soportes sociales para generar el conocimiento aplicado y básico, asociado a estructuras curriculares que emanan diseños de carreras profesionales que intentan representar la vocación económica de la región y que, hoy, parecen desconectadas del corredor productivo y comercial, al configurar supuestos que por el anquilosamiento de la relación conocimiento-productividad operan una caducidad venida de los ejes que responden, sobre todo, a intereses de rentabilidad, pero no necesariamente al desarrollo directo de la comunidad.

Entonces, la relación óptima entre un trabajo de investigación, cuyos ejes proponen despuntar las cualidades regionales, puede calificarse por la comunidad científica como pertinente, pero no garantiza que esa pertinencia sea también para la iniciativa privada, y quizá hasta más grave sea la distancia respecto a las instancias públicas. A lo que desde el espacio académico podemos llamar pertinencia, no necesariamente es vista con los mismos ojos por todos los sectores, ya que para algunos es crear conflictos por el carácter autónomo y liberal de la vida universitaria y que como perfil dominante orienta a la formación de profesionales para el empleo local.

Este modelo liberal de la ciencia, el conocimiento, la extensión y la docencia, es antagónico para un sector empresarial que acusa carencias en la formación universitaria, dando pie a justificar el desempleo, parte de un supuesto déficit en los profesionales; por tanto, a la no promoción de firmas de convenios entre la universidad-empresa-estado. Esto no es revelador; ya ha sido publicado por muchos colegas, pero es ciertamente indispensable mostrar el contraste en las ciudades de Monterrey, Ciudad Juárez, Culiacán y Hermosillo, entre universidad, sociedad y empresa. En este escenario, la estrecha relación con el sector productivo consolida la ventaja competitiva en la región.

Las distintas formas de insertarse de las instituciones de educación superior tienen que ver con establecer líneas de innovaciones en procesos y productos, definiendo una calidad tácitamente acordada, al tiempo que la región tiene un paisaje diverso de educación superior y es poco o nada utilizado por la empresa como fuente de investigación y desarrollo. Pero los departamentos de ciencia y tecnología de las regiones procuran la investigación local y regional promoviendo la investigación y algún tipo de relación con la empresa y las instituciones gubernamentales.

El factor de cooperación en territorio educativo universitario contiene posibilidades en el marco radical de la crisis posambiental,² y en ella el discurso universitario de concebir una

² La crisis posambiental es referida a las tareas incuestionables e inaplazables de la lucha organizada para regenerar, mitigar, adaptar la vida humana a la vida del planeta. Es crisis posambiental porque no debemos

universidad comprometida con el desarrollo es irreversible por la formulación de las visiones y misiones establecidas en los cánones organizacionales universitarios; por lo que se muestra una universidad que ofrece la oportunidad de contagiar el escenario de producción, reforzar el plan estratégico de la formación para el desarrollo, la generación de recurso humano para parques industriales o vincular las herramientas necesarias en la productividad.

Al desarrollar un análisis de las actividades de cooperación entre gobierno, universidad y sociedad, hallamos la débil estructura y alcance de la cooperación entre estos tres elementos. El comportamiento cooperativo para generar conocimiento libre, aplicado, revela que son pocos los investigadores universitarios invitados para atender a las empresas y el gobierno con la finalidad de desarrollar investigación. Así, la transferencia de conocimiento emanado de la investigación se reduce a los informes de las publicaciones de los investigadores. Sin embargo, se opera una política de difusión del conocimiento universitario por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) que impulsa, mediante estrategias, las investigaciones que se sitúen en los lineamientos de la institución. Al revisar con detenimiento la promoción del Conacyt con el Staff llamado por ellos «agencia informativa», vertebra la posibilidad de desarrollar el factor cooperación, pero el norte de México, desde las instituciones de educación superior, tiene gran margen de competencia en campos futuros; un factor que hay que romper es que más del 58% de las empresas declara su amplio interés por cooperar con los científicos locales, pero de ese porcentaje más del 82% no tiene cómo solventar la investigación o el sistema de cooperación. Por tanto, la agenda pendiente es, sobre todo en las agrociudades, el trazo de políticas para generar las colaboraciones apropiadas, iniciarlas, ampliarlas o transformarlas con pertinencia para todos los sectores.

En más del 92% de los entrevistados entre las empresas y los científicos, la relación de colaboración se genera por contactos personales. Esto ayuda y, al mismo tiempo, sesga las posibilidades en la mayoría de científicos y empresas para entrar en un desarrollo sostenible de la producción científica. Una de las colaboraciones apropiadas que surgió en la aplicación de la encuesta osciló entre el recambio profesional, la necesidad del gobierno de atender con mayor solvencia los servicios públicos de las agrociudades por la deshabilitación laboral de los oficios y la de los artesanos. La recuperación, desde la perspectiva de la reprofesionalización, procede, conforme a normas de calidad formativa que permitan al sector de los oficios reinstalarse sobre las nuevas modalidades y requerimientos; entonces, la formación sería el punto de inicio, no de llegada, para estar acorde con los nuevos requerimientos que demandan los nuevos acontecimientos; esto es un modelo de inclusión social que sólo la colaboración apropiada ofrecería a este entorno productivo-regional-local que envejece a gran velocidad. En las encuestas aplicadas, una de las conclusiones es el recambio técnico y laboral en la sociedad del norte mexicano.

Otra de las conclusiones en este segmento de territorios educativos es concebir las universidades como productoras de nuevos campos tecnológicos y definir una política de innovación inclusiva, pero en una plataforma común, soportada sobre el bucle de

afirmar que hay desinformación por los dueños de petroleras, mineras y empresas, que han sido en su reciente historia las grandes contaminadoras del planeta. A esto, se suman las gobernanzas mundiales que obstruyen o desencadenan procesos contrarios a lo dicho por las recomendaciones científicas encaminadas a detener la huella de carbono y otros contaminantes, si no estamos frente a una crisis de acuerdos, de consonancias, de ideas, de cooperación. Por lo que la crisis hoy es posambiental en la medida en que asistimos a una sociedad informada, a un capital informado, a un escenario donde los productores son informados y sencillamente les obtura los intereses singulares sobre los humanos y el derecho a la vida digna.

conocimiento inclusivo-intensivo e intensivo-inclusivo. Sin embargo, las universidades autónomas de Sinaloa, Nuevo León, de Sonora y Juárez, junto con el ITSON³, son instituciones líderes en la región en la investigación pública. Además, las políticas de investigación son de gran alcance social y corresponden a la “aplicación” de sectores industriales innovadores, principalmente mediante procesos de innovación y de nueva calidad de productos. Esto sugiere que son candidatos fuertes a tender puentes de interés en la cooperación, gracias a la investigación y a las instalaciones científicas. Sin duda, las universidades de la región del norte de México son productoras de conocimiento pertinente, desarrolladores de tecnología (aún insuficiente), y las empresas deben ser consumidoras, demandantes de la tecnología local, cuando en gran medida compran la tecnología (no es transferencia de tecnología) a empresas extranjeras.

La producción social del conocimiento en las universidades del norte de México

La producción del conocimiento en torno a la generación de profesionales se sitúa sin embargo ante una nueva realidad, tal como lo dice Robert J. Shiller (2015) “La seguridad de tener un puesto de trabajo no va a volver” y, agregaríamos, el mantenerlo tampoco. Existe cierto conocimiento básico y trabajo científico militante venido de las ONGs que han aglutinado a científicos de forma transdisciplinaria, honorífica y voluntaria y puesto los puntos nodales de un conocimiento libre y social (un poco después daremos cuenta de ellas). Sin embargo, nombrar algunas sobresalientes tales como Clínica Almas en Sonora, cuyo conocimiento sobre la zona Guarijia despunta desde la militancia hacia la salud pública constituyen datos provechosos, venidos del modelo de intervención; también la *International Council for Clean Transportation*, que pone a la palestra el tema de Volkswagen, o la Red de Femicidios del Estado de México, que como observatorio denunciante, coloca la información sobre el tema en el redondel de la internet y muchas más desde el punto social del conocimiento libre.

Los sistemas de acreditación de programas en México, tales como la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) están en crisis. La CONAEVA establece un marco conceptual y operativo para el Sistema Nacional de Evaluación, determinando estrategias para los procesos de evaluación. Sin embargo, para la organización interna de la Universidad, es importante entrar a estos procesos porque los mejora, pero no procura más y mejores recursos para las propias Universidades. Es necesario situar el andamiaje evaluativo en la adquisición real de nuevos y mejores recursos para el desarrollo de la vida universitaria.

De ahí derivó, por propuesta de la Asociación Nacionalde Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la creación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). El desafío es que, mientras el Gobierno va cerrando puertas, una Universidad como la Autónoma de Sinaloa ha hecho crecer su presencia en las más diversas como lejanas localidades, a través de alguna. Es una estrategia educativa en favor de la inclusión y en donde la evaluación tendrá que considerar los beneficios como los costos de esta política inclusiva que hace permanecer la posibilidad de mejora a los estudiantes de la Universidad. Las escalas de sostenibilidad ofrecida desde la pérdida de un tiempo de seguridad ambiental obliga al Estado a establecer los puentes financieros para evitar un naufragio universitario y que redunde en la generación de conocimiento, de ahí que la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Universidad de Sonora, la

³ Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) en Ciudad Obregón.

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y la Universidad Autónoma de Nuevo León hayan alcanzado una importante credibilidad social en lo que va del siglo veintiuno.

Sin embargo, los resultados no refieren el presupuesto que la universidad requiere para promover una economía del conocimiento de escalas dado por la generación del conocimiento no gubernamental. La evaluación diagnóstica de programas académicos, funciones institucionales y proyectos — con la finalidad de identificar logros y áreas de oportunidad y así proponer estrategias para mejorar la calidad de los programas de licenciatura, principalmente. Eso produce un enorme vacío de políticas financieras para el desarrollo universitario y somete a un carrusel de hacer siempre lo mismo, con recursos financieros cada vez más reducidos.

El mundo superior al que se aspira requiere que los modos de evaluación, como los del Consejo para la Acreditación de la Evaluación Superior, AC (COPAES), estén sintonizados a recursos financieros que acerquen a las universidades al desarrollo, no al estancamiento, como pudiese suceder si caen para los próximos años, partiendo de 2016, los apoyos a las universidades (como se plantea en la reducción del presupuesto federal para las IES).

Una universidad, como la Autónoma de Sinaloa, cuya cobertura (matrícula) creció en los últimos 12 años en 40%, muestra una política universitaria que ha entendido el desarrollo regional al preparar profesionales y científicos para responder al desafío regional, local y extraterritorial. El crecimiento en posgrado conformó, desde 1992, un mecanismo de reconocimiento a la calidad de los programas con una orientación científica otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) - basada en el padrón de programas de posgrado de excelencia de universidades públicas estatales. El norte de México ha gestado nuevos liderazgos en producción de conocimiento y de científicos; esto hace que los actores universitarios disten mucho de estar en una conformidad sistémica, porque si son compulsivos los procesos evaluadores,⁴ que lo sean en ese mismo tono los recursos para el desarrollo de las universidades.

Las universidades han gestado la explosión de conocimiento en redes. Procuran que los sistemas de educación superior y de investigación en sus territorios educativos impliquen el recambio profesional y técnico basado en un bucle conceptual consistente en diseño y economía, enseñanza e investigación y desarrollo, desarrollo y prestación de servicios.

Esto indica la posibilidad de pensar en el recambio técnico y laboral como políticas de referencia en la sociedad del norte de México. Es posible orientar el desarrollo sostenible basándolo en la reestructuración de la productividad económica, colocándolo en el comercio internacional y el borrado paulatino de la huella de carbono, transferencia, producción y distribución social de la tecnología ; enmarcada ésta en una agenda de transición ecológica sostenida en cuatro dimensiones: adaptación, mitigación, regeneración y sostenibilidad.

El desarrollo regional, soportado sobre un desarrollo científico del siglo XX y una desarticulada relación entre gobierno, ciencia y sociedad, han producido distancia entre la producción científica de las universidades y las proyecciones calculadas, conservadoras de las agroempresas; por lo que, conceptualmente, hemos observado la necesaria mexicanización de las cadenas de valor desde las agrociudades, el desarrollo regional y el desafío de una explosión demográfica apenas reconocida en México, con aproximadamente 121, 783, 280 mexicanos, según CONAPO, y alrededor de 22 millones de personas en el

⁴ Todos estos y otros organismos de evaluación, que para el caso no es necesario mencionar, definen como central el vínculo entre la enseñanza y la investigación.

norte de México. Esto produce una acumulación de desventajas, como la pobreza extrema, que obliga a procurar el gran desafío de la gestación de estructuras de igualdad. Una de las consecuencias es el incremento de la informalidad laboral, buscando tener la población vulnerable de los entornos agrociudadinos, para tener mayor actividad socioocupacional.

Las agrociudades se colocaron siempre sobre la premisa de ser las grandes colaboradoras de la soberanía alimentaria, la exportación de alimentos, la lógica de la disponibilidad local de alimentos, distribución sin complicaciones de los recursos geosocioeconómicos del desarrollo regional. Esto, junto con la preparación y almacenamiento de alimentos, produjo una suerte de práctica socioeconómica de especulación sobre el precio, la distribución y el consumo de la cultura socioeconómica local y regional, y cultivó el anonimato de los alimentos. Sin duda, el desarrollo de las universidades en las agrociudades funge como la gran articuladora de la explosión de saberes, aun cuando estemos muy lejos de ser máquinas de optimismo. Se asumen las caras posibles del riesgo y señalizan las rutas cortas, medias y largas. Es por eso porque las universidades siguen teniendo la estructura para resarcir, mitigar, regenerar e impulsar la sostenibilidad de los espacios de las ciudades, desde la generación del conocimiento.

Para ser una ciudad sostenible, es necesario discutir la organización política, demarcar los vectores con que cuenta para neutralizar los efectos contaminantes con la disminución de la línea de carbono, desentrañar la configuración productiva desde la tierra, el mar y el cielo, a a partir de desde una nueva forma de ordenamiento. Es decir, los ejes de las agrociudades, agua y tierra, están en un circuito de desgaste por las prácticas agrícolas anquilosadas del entorno; requieren de medidas políticas de última generación. La figura universitaria y la municipal son de los anclajes organizacionales cuyo sufrimiento de cambio para cualquier lado que se muevan tendrá mutaciones enormes (incluso, sin moverse) porque están sobre la escala de la sobreexplotación.

Las agrociudades como objeto pertinente de estudio desde las universidades

La universidad debe ser altamente libre, con referencia a la gran urgencia del Estado, reflexionar y generar conocimiento desde otro lugar del desarrollo educativo, científico y docente. La creciente complejidad que hoy imponen los temas sobre el clima permite que la Universidad sea uno de los polos que formule las preguntas correctas acerca del desarrollo socioeconómico compatible en entornos de cambio climático, por lo que se ha considerado que esto es una visión fecunda para proponer la transformación desde la universidad.

Esta pluralidad de fines posibles permite desarrollar la relación universidad y agrociudades e identificar los dispositivos que desde ahí se desprenden para motorizar el análisis sobre las necesidades emergentes de primer orden por la que pasan las personas que habitan las poblaciones.

Desde una reflexión conjunta, desde la visión de la Universidad Nacional del Litoral (en Esperanza, Santa Fe, Argentina) y la Universidad Autónoma de Sinaloa (en Guasave, Sinaloa, México), revisaremos los próximos datos, en tanto que ambas ciudades, consideradas en este estudio como agrociudades, compaginan dramáticamente el deslizamiento de las actividades agrícolas a las actividades industriales, migrando con esto las actividades del campo hacia la ciudad. Los oficios caen en su rentabilidad para los ejecutantes, las profesiones se vuelven inapropiadas y precisan de la dependencia de otros procesos productivos. Con esto se da un emparejamiento de los salarios de las actividades laborales y vuelve a ser menester la pérdida de capacidad adquisitiva.

Las inmensas extensiones de tierra cultivada en los valles de Guasave, El Carrizo, Navojoa y Ciudad Obregón, permiten, a los ojos del paseante, visibilizar la principal actividad agrícola de las ciudades mencionadas. Permite identificar la influencia determinante de la práctica agrícola en la organización de las ciudades que están bajo el cobijo de dicha actividad productiva. Las agrociudades guardan dentro de sí fusiones de actividades rurales, ámbitos comunales, dimensiones urbanas, consecuencias climáticas, ciclos de compra y venta fundados en la economía agrícola, oficios, servicios y escaparates en general de prácticas culturales en extenso.

Las Universidades en las agrociudades transmiten organizacionalmente la esencia de su sentido de territorio, de la vida municipal y los derechos de los grupos culturales. Esto permite afirmar que las esencias del desarrollo cotidiano suministran incertidumbre en los procesos de planeación y organización social de la vida en la agrociudad. En ese estrecho espacio, afirmamos que, gracias a la revolución tecnológica, es dable sugerir que las agrociudades son ciudades globalizadas por su intenso papel productivo de alimentos.

El recambio tecnológico no sólo ha sido para las ciudades globalizadas, sino también por las agrociudades y sus efectos en los precios de los alimentos, en la densidad productiva, en las escaladas de intensa producción y bajo rendimiento. Las agrociudades son fundamentalmente escenificadas en este trabajo en la recuperación de la pertinencia de estudiarlas y considerarlas como objetos de estudio altamente sociológico, pero al mismo tiempo sacuden las finanzas del mundo entero por la relación directa con la producción alimentaria.

Sin embargo, la alta vulnerabilidad social gesta procesos de migración profunda hacia las ciudades con mayor capital concentrado en el sector de los servicios. Es también acumuladora de déficits que parecen interminables en los temas de las igualdades sociales, la inclusión, la democratización de las finanzas, las propuestas de futuro para su población. La producción de oferta educativa sigue siendo altamente deficitaria y la recomendación de los profesores es la migración como salida. Las agrociudades siguen atrapadas en las políticas deficitarias de los programas compensatorios y en las lógicas de las localidades por la visión de los munícipes.

El mundo es sacudido por una crisis alimentaria, una baja de tierras de cultivos, disminución de la calidad productiva de las tierras, agotamiento de recursos hidráulicos y el desplazamiento de grupos sociales girando en torno al trabajo y al agua. En Sinaloa, más de 500 comunidades sufren de las modificaciones ambientales y han tenido que ser asistidas para que se les lleven agua, aunque cuando escribimos este texto, las presas en el norte de México están técnicamente llenas.

El debate consiste en que en las universidades nos debemos a la tarea de fortalecer la emergencia de sociedades abiertas, basados en el conocimiento compartido y la necesaria libertad para el uso social y responsable de las tecnologías y el conocimiento producido. Sin embargo, hay vínculos formales e informales. Los ayuntamientos, las empresas y las instituciones de educación superior intercambian flujos de distribución del conocimiento, transferencia de tecnología y esquemas organizacionales en la ciudad. ¿Cómo son esos flujos?

En la región de Guasave, la práctica productiva sigue encerrada en procesos tradicionales de alto consumo de agua y los aparatos municipales han dado pocos cambios hacia los procesos productivos alternativos y sostenibles. Las escalas productivas y las escalas para proponer soluciones desde la organización social están en crisis; en respuesta a esas escalas tienen que producirse nuevas para responder y generar alternativas transdisciplinarias a los modelos

actuales de producción y de organización social, para comprender la cultura productiva llegada desde el siglo diecinueve. La agenda de transición ecológica sugiere plantear desde una visión transdisciplinar nuevos enlaces de las dimensiones activas que influyen decididamente en el medio ambiente, donde lo político irrumpe en la calidad de vida de la ciudadanía, la flora y la fauna:

«topamos con la más extraordinaria extensión a lo no humano de las relaciones sociales [...] es la intensa socialización, reeducación y reconfiguración de las plantas y animales, tan intensa que cambia su forma y su función a menudo, hasta su genética» (Latour, 2001:249)

todo ello basado en nuevas escalas de elaboración para identificar el papel actual y futuro de las agrocidades en los escenarios locales, regionales y globales.

La tarea Universitaria desde la visión de esta contribución consiste en articular la noción de colegialidad interinstitucional en la que la alta cooperación permita trabajar multilateralmente y concebir relaciones entre lo planteado por el alcance de la aplicación del modelo de von Hippel. Esto nos ha permitido conocer la organización que prevalece fuera de una política parlamentaria como pensamiento dominante en una ruta del *establishment* de las prácticas productivas que han ido gradualmente a ser dominantes, por lo que, en especial von Hippel, clarifica considerablemente el debate sobre ambos modelos de gestión del conocimiento en las agrocidades.

Grupos de investigadores pronostican problemas sociales de gran impacto en la región a causa de los escenarios de sequía recurrente y la incapacidad de productores, asesores y gobierno, para producir nuevas estrategias integrales para el cambio de producción y re-tecnificación agrícola en vínculo directo con el contraste alimentario - en el norte de México, identificamos severos contrastes en los espacios agrícolas. Junto con el proceso productivo se encuentra la organización social de las ciudades que viene a continuación.

Los tiempos de seguridad ambiental han concluido

La crisis posambiental es una crisis de la civilización; en gran medida, se continúa con la generación de economías depredadoras en el mundo de los países emergentes, al tiempo que se han marginado las economías compatibles para crecer, en un mundo del cambio climático. Algunos simplifican la modelización con el concepto de generar procesos de transformación colectiva; ello puede sonar bien, pero oculta los procesos de alta negociación, articulación y coherencia requeridas para la participación multisectorial donde estén representados los intereses de todos los sectores pero mediados por la posibilidad de detener, neutralizar, regenerar los procesos normales del sistema planetario.

Saskia Sassen (2015:174) formula en su sociología la implicación de los cambios en la tierra para los más pobres:

“en los últimos años las olas de calor han llegado a ser la principal causa de la degradación de la tierra agrícola, con todo lo que eso significa para la producción global de los alimentos, especialmente para los pobres”.

Desde esta posibilidad, la Universidad pasa por un momento coyuntural evidente donde el conocimiento, promovido desde sus espacios requiere explicar por qué grandes grupos de población se están moviendo (en gerundio), por lo que las propuestas de transformación venidas desde las Universidades se convierten en la gran esperanza. Sin embargo, en la lucha por un mejor planeta, se conjugan esfuerzos de otras organizaciones conformadas por

científicos, universitarios, población civil en general y es referido a las ONG, tales como BRAC que trabaja sobre micro créditos y lucha contra la pobreza, la fundación Bill & Melinda Gates que trabaja sobre la sanidad global, la erradicación de la pobreza y la mejora de la educación estadounidense; Oxfam International, con sede en Oxford, Inglaterra, vela sobre la mitigación de la pobreza y alivio de la deuda externa, y de último en los ejemplos, es la de Médicos sin Fronteras, con sede en Ginebra (Suiza), cuyo objetivo es procurar servicios de asistencia sanitaria en países pobres y suministro de cuidados médicos de emergencia (Fuente: global.org.).

Solo el 5% de empresas en el mundo ha logrado entrar al índice de “The Climate A List” según el reporte 2015 de la ONG internacional *Driving Sustainable Economies* CDP sobre la transparencia y control de las emisiones; ésta sostiene el estudio sobre la mejor estrategia corporativa frente al cambio climático para medir el compromiso de la empresa con la sostenibilidad (Fuente: cdp.net). Por último, una de las más dinámicas y reivindicativas es la *Greenpeace* que tiene presencia en la mayor parte del mundo y que, especialmente en América Latina, tiene una enorme presencia como observatorio y denunciante de los procesos contaminantes y, junto con el concepto complejo (lo diré en plural) de las Universidades se rompe el vector poco a poco el efecto de secrecía industrial de la innovación, yo le agregaría, inclusiva. ¿Entonces cuáles serían las mejores prácticas para salir del ostracismo y entrar al ejercicio directo de la acción por el planeta? ¿Cuál es el conocimiento organizacional por el que tiene que pasar el Estado para que la tarea la asuma? ¿Cuál es la modelización universitaria para mejorar la proximidad territorial?

A partir de varios encuentros desde un proyecto de investigación en curso, entre la Universidad Nacional del Litoral y la Universidad Autónoma de Sinaloa, se produce una asimetría de sentido, con la elaboración de un plan integral para generar políticas públicas alternativas que unan a universidad, empresa y gobierno, lo que implica para los municipio de Guasave, Sinaloa, México, y la Ciudad de Esperanza, Santa Fe, Argentina, posibles propuestas integrales para iniciar con la generación de respuestas a las problemáticas expuestas en los municipios de Guasave y en Ciudad de Esperanza(por ahora, me ocuparé del lado mexicano); en concreto, quizá con un tratamiento y la reutilización de las aguas residuales en Guasave requerirá de la participación no sólo de la empresa de tratamiento y entidades gubernamentales de agua, sino de los actuales y potenciales usuarios, los sectores de agricultura, ambiente, salud, educación y comercio, interesados en la comunidad.

La desagregación geográfica de los escenarios a investigar nos obliga a desplegar circuitos de acciones abiertas para favorecer la transferencia gratuita del conocimiento basado en la ecoeficiencia y en la regeneración de sistemas de tierras degradadas para coordinar las acciones de aplicación de los instrumentos y, con ello, conocer las posibles caras del prisma del problema.

El problema radica en que las prácticas productivas de las agrociudades elegidas en el norte de México desarrollan prácticas heredadas de los siglos XIX y XX, descolocadas del escenario del riesgo global. La continuidad forzada ha gestado una cultura, en el caso de Guasave y el de Sinaloa, como el «Granero de México»; estas acepciones turísticas gestan impactos sin precedentes en el tema de las políticas del agua, los usos actuales y los usos recomendados, pero también en la imposibilidad de gestionar espacios productivos de alto impacto salarial que permitan a la población, en general, reactivar sus prácticas laborales y crear espacios propios, autónomos, que como referencia del paradigma empírico analítico la

sociedad de las agrociudades elegidas describe un agotamiento del tiempo de seguridad ambiental.⁵

Las ciudades híbridas, rural y urbana, se reconvierten permanentemente ofreciendo escenarios traducidos en manifiestos sociales cotidianos. Sus administradores generan respiraderos artificiales a través de sus áreas verdes; buscan anticiparse al peligro de la cantidad y calidad del agua, transformando la relación productiva de la vocación económica de las regiones; paradójicamente, al tejer directamente su funcionalidad con la cultura alimentaria, proyectan una posible identidad con algún proyecto de ciudad que en la mayor parte de los casos no es visible a los ojos de la ciudadanía.

En el tejido, como consecuencia del hacinamiento, la exclusión de las políticas públicas socioeducativas y de urbanización de la ciudad; la delincuencia, por un lado, y los recambios tecnológicos, en contraparte, se ausentan de la armonización social, y las transformaciones organizacionales; fluyen en redes de la ambivalencia, gestados por el desarrollo de la administración pública municipal.

Las universidades colocadas en estos escenarios promueven otro nivel de globalidad y de educación, cuyos ensambles de intereses en casi todas las partes no corresponden a los intereses privados, porque ponen en punto de quiebre los mecanismos actuales que funcionan como controles que van de las empresas a la sociedad, no necesariamente como alternativa sólida de mejora para el habitante de las comunidades señaladas.

Dependiendo de los sectores económicos que se analicen, varían las tasas relativas de innovación de cada una de las cuatro fuentes. Estudiar las agrociudades desde la condición del conocimiento supone construir nuevas políticas públicas orientadas a compartir responsabilidades sociales. Además, aporta una nueva agenda al movimiento *Free Knowledge* (FK), al conocer los estados del recambio tecnológico permanente, la tendencia desreguladora, el desarrollo de conocimiento propio, la globalización de los mercados, la continua evolución tecnológica, las viejas y nuevas estructuras de los mercados, las fuentes tradicionales, los mercados protegidos, los mercados abiertos, el papel de las licenciaturas, los posgrados, los cuerpos académicos. Nos colocarán un escenario posibilitando las sucesivas investigaciones para el desarrollo conjunto del giro necesario de los modos de uso del conocimiento en los agromunicipios, las agroempresas y las IES como respuesta integradora.

Centrarnos en el desarrollo de nuevas capacidades distintivas basadas en el perfil de eco-eficiencia municipal, empresarial y universitaria. Las tres instituciones basan su acción en algo idiosincrático, «en lo que saben hacer», conocimiento idiosincrático propio (temperamento particular), nueva relación entre el aprendizaje colectivo e individual, gestionar bien los procesos que llevan al desarrollo de conocimiento propio y distintivo y la ubicuidad actual de la Gestión del Conocimiento (GC). La propagación y masificación de la energía solar, la reconversión a gran escala para un enemigo común (creado por la humanidad), ha dejado de ser invisible, pero sigue siendo ubicuo.

⁵ Las condiciones ambientales han propiciado la mayor propulsión política, debido a los cambios presentados en el orbe, grandes incertidumbres temporales y productivas, que ya no responden a los modelos de pronósticos con las escalas anteriores; esta ruptura de escalas ha modificado los tiempos en que los ciclos productivos no tenían tanta movilidad y operaban tanta fragilidad humana.

Referencias

El CDP. (s.f.). Recuperado el 5 de octubre de 2015, de <https://www.cdp.net>

Es global. (s.f.). Recuperado el 6 de noviembre de 2015, de <https://www.esglobal.org>

Conapo. Gob. mx. (s.f.). Recuperado el 5 de octubre de 2015, de <https://conapo.gob.mx>

Latour, Bruno (2013). *Políticas de la naturaleza*. RBA Libros

Leyva, Abel, Báez, Tomás (2012). *Los ejes de la gestión educativa de nuestro tiempo*. Ediciones De Lirio.

Sassen, Saskia (2013). *Contrageografías de la globalización. Género y Ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Editorial, Traficantes de Sueños.

Sassen, Saskia (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*.

Von Hippel en Javier Echeverría “Conocimiento; sociedad de la información; nuevas tecnologías; sociedad abierta (En línea). Publicado en argumentos de razón técnica,” Vol. 10, 69-88 (2007). <http://.handle.net/1144/21749> (Consulta: 8 de septiembre de 2015)

La sustentabilidad en las acciones de transferencia de conocimiento y tecnología en universidades públicas del noroeste de México

Développement durable dans les actions de transfert de connaissances et de technologie dans les universités publiques du nord-ouest du Mexique

Lydia Esther Martínez Ortega

Universidad Autónoma de Sinaloa
lydiamartinez0910@gmail.com

Ángel Alberto Valdés Cuervo

Instituto Tecnológico de Sonora
avaldes.itson@gmail.com

José Ángel Vera Noriega

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.
avera@ciad.mx

Resumen : uno de los retos principales de la educación superior en la actualidad es contribuir al desarrollo económico y social con conocimientos científicos que favorezcan la generación de procesos y tecnologías que permitan una forma sustentable de vida. Otra función de las instituciones de educación superior es formar recursos humanos conscientes y éticamente comprometidos con su comunidad. La transferencia de conocimiento se lleva a cabo cuando los conocimientos y/o la tecnología generados pasan de quien los produce a quien los utilizará. Este proceso constituye uno de los conductos por donde el conocimiento llega a las comunidades, y a las instituciones sociales o productivas que lo utilizan. Se ha visto que esta forma de hacer llegar la información no es común todavía en las universidades mexicanas, pues tienen pocos proyectos de vinculación y transferencia, y es menos común que ese conocimiento o tecnología esté relacionado con la sustentabilidad, sobre todo en regiones de países en vías de desarrollo como México.

Palabras clave : educación superior, conocimiento, sustentabilidad, transferencia

Résumé : l'un des principaux défis auxquels est confronté l'enseignement supérieur aujourd'hui est celui de sa contribution au développement économique et social grâce aux connaissances scientifiques susceptibles de générer des processus et des technologies qui permettent un mode de vie durable. Une autre fonction des établissements d'enseignement supérieur est de former des ressources humaines engagées au sein leur communauté, de façon consciente et éthique. Le transfert de connaissances a lieu lorsque les connaissances et / ou de la technologie produites vont de ceux qui produisent à ceux qui les utiliseront. Ce processus constitue l'une des voies par lesquelles la connaissance parvient aux communautés et aux institutions sociales ou productives qui l'utilisent. On a ainsi constaté que cette façon de faire parvenir des informations n'est pas encore courante dans les universités mexicaines, en raison du peu de projets de liaison et de transfert. La connaissance ou technologie liée à développement durable, en particulier dans les pays en voie de développement comme le Mexique est encore moins courante.

Mots clés : éducation supérieure, connaissance, durabilité, transfert

I. Introducción

La Educación Superior en México tiene muchos retos en la actualidad debido a la situación nacional e internacional que se está viviendo. La violencia, la contaminación, la crisis económica, la desigualdad social, las recientes revueltas sociales representan retos acuciantes para las instituciones educativas en el mundo. México no está exento de dichas situaciones. Ante esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO], 2009), uno de los organismos que marcan pautas para la generación de políticas en los distintos países, emitió un comunicado en donde declaró que las universidades tienen como compromiso principal enfrentar los desafíos que plantea el vivir en un mundo globalizado, también están obligadas a contribuir al avance en el entendimiento de los temas relacionados con lo social, económico, científico y cultural.

La UNESCO (2009) señala que la universidad debe continuar con sus funciones –la investigación, la formación y la vinculación con la comunidad– en un contexto de autonomía y libertad académica, pero procurando propiciar el trabajo interdisciplinario y promoviendo el pensamiento crítico y activo de los ciudadanos. Así mismo debe seguir formando individuos comprometidos con la construcción de la paz, el cuidado del medio ambiente, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. Además, las instituciones de educación superior deben reforzar sus mecanismos de transparencia y acceso a la información, revisando sus propias misiones, buscando elevar la calidad.

Para cubrir los compromisos que la UNESCO (2009) planteó, además de los que enfrenta cada país derivadas de sus problemáticas regionales, las universidades necesitan hacer grandes esfuerzos, deben generar cambios o políticas estratégicas para transformar la educación partiendo de lo que ya se tiene. Los gobiernos de los países deben invertir recursos para elevar la calidad de la educación y mejorar su infraestructura; es indispensable la inversión si, por ejemplo, se quiere mejorar el acceso a la tecnología y capacitar a los profesores, para que puedan hacer un uso efectivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El desarrollo de los países y las regiones presupone involucrar a las universidades en el mismo, que éstas se vuelvan parte real de la sociedad, que sean sensibles a las problemáticas, tanto de la sociedad civil como de las empresas, que contribuyan al desarrollo de las regiones de forma sustentable, con transferencia de tecnologías y conocimientos. Estas tareas derivarán en propuestas para mejorar el entorno social y ambiental, de cambios en la estructura de las ciudades y comunidades, acciones para la optimización del uso de recursos naturales, y el apoyo a micro o medianas empresas en sus procesos de organización y producción.

El logro de los compromisos antes mencionados por parte de las instituciones de educación superior (IES) se relaciona con las funciones de formación de recursos humanos e investigación. Esto se logra solo cuando las IES tienen en cuenta la pertinencia social en el desempeño de sus funciones, es decir que sus procesos de formación y producción de conocimientos se adecúen a las necesidades de sus contextos regionales. Esta última función, producción y transferencia de tecnologías a sus regiones, ha sido una importante debilidad de la mayor parte de las IES en América Latina, y es a la vez un elemento explicado y explicativo del bajo nivel de desarrollo económico y social de muchos de los países de la región.

En gran parte de los países de América Latina no ha existido un verdadero interés por invertir en mejorar la producción y transferencia de conocimientos y tecnologías en las IES.

Esto no sólo se debe a carencias económicas en los países de la región, sino ante todo al hecho de que las universidades han sido en muchos casos instrumentos políticos manejados por el poder en turno, lo que ha provocado que se encuentren alejadas de los verdaderos intereses sociales (Kent, 2009; Rodríguez, Treviño y Urquidi 2007).

Todo esto vuelve a las instituciones de educación superior (IES) en América Latina sistemas muy complejos con una maquinaria intrincada que en muchas ocasiones avanza más despacio de lo que lo hace la sociedad a su alrededor. Las universidades en México tienen estas mismas complejidades, además de su diversidad en tipos, en reglamentos, políticas internas y funciones (Fresán y Taborga, 1998). Lo anterior se aúna a la complejidad del contexto, debido a características de las regiones, tales como la existencia de amplios sectores de la población en situación de pobreza extrema, presencia de un alto crecimiento demográfico, sobreexplotación de los recursos naturales y muchas otras problemáticas económicas, sociales y culturales.

Se esperaría que los productos de la docencia y la investigación fueran útiles para enfrentar los problemas económicos y sociales (Fergusson, 2003). Es decir, se hace necesario recapacitar sobre la utilidad de los conocimientos desarrollados en las universidades para hacerlos más acordes a los nuevos escenarios internacionales, nacionales y locales. Y que además sean transferidos hacia los sectores productivo y social, de manera tal que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los habitantes de las regiones, pero que además esta calidad de vida sea planteada desde el desarrollo sustentable. De allí que, ante este escenario, se haya considerado que el objetivo de este artículo sea conocer en qué medida las actividades de transferencia científica y tecnológica de las IES incluyen al desarrollo sustentable de las regiones; para ello se utilizan como escenario algunas universidades públicas del noroeste de México.

II. Marco de referencia

A. Sociedad del conocimiento y transferencia de conocimiento y tecnología

Gibbons (1997:99) habla de producción del conocimiento y de cómo la forma de producirlo ha cambiado; de hecho señala el surgimiento de un modo dos de producción que implica, de principio, una diferencia con la forma de producir conocimiento tradicional. El modo dos viene de un contexto transdisciplinar social y económico más amplio, es un conocimiento aplicable, diverso y transitorio, no es privativo de las IES y de los centros de investigación, requiere de una red de actores y se difunde a través de la sociedad utilizando las herramientas tecnológicas de información, por lo que se requiere tener acceso a ellas para producir este tipo de conocimiento.

Gibbons (1997) señala, asimismo, que para que el conocimiento pueda ser un propiciador del desarrollo económico de las regiones, es necesaria la colaboración de diversos actores (sociedad, gobierno, sector productivo, instituciones educativas) y la convergencia de varias condiciones. Parte fundamental de esto es la educación o los sistemas educativos. En ese sentido, sugiere que se deben generar políticas educativas que busquen la calidad, para mejorar el capital humano que forman las IES, que éstas produzcan conocimientos y tecnologías, para que a su vez existan nuevas formas de producción y difusión en comunidades científicas.

Pensamiento similar tiene Didriksson (2000) cuando habla de que “la relación entre ciencia, sociedad y economía está mediada por las instituciones académicas”. Esto se refleja en las funciones sustanciales de estas últimas y en los cambios que han tenido que implementar en su modo de operación para integrarse a las nuevas formas de producción y transferencia de

conocimientos y tecnologías. Por ejemplo, en lo que a investigación se refiere, la figura del investigador ahora se ve como la de un investigador “emprendedor” que busca fondos en diversas organizaciones para financiar sus proyectos, lo que puede cambiar los fines de la ciencia. También hace énfasis, como Gibbons (1997), en que aunque las universidades no son las únicas en generar conocimiento, sí son la fuente básica para generar recursos humanos que en un momento dado y con la preparación adecuada puedan generar conocimiento e innovación, por lo que las IES tienen un papel muy importante en la transferencia de conocimiento.

Las sociedades del conocimiento ubican en el centro del desarrollo económico y social al conocimiento mismo, de tal forma que los países o las regiones que busquen elevar su nivel de desarrollo, necesitan generar sistemas complejos de producción de conocimiento tecnocientífico (Gibbons, 1997; Didriksson, 2000; Olivé, 2007). Dentro de estas sociedades basadas en el conocimiento, las IES deben cumplir dos funciones esenciales, la generación de ese conocimiento y la formación de los recursos humanos que lo produzcan. Para que dichas situaciones se den, debe haber ciertas condiciones que se relacionan tanto con la inversión de recursos, como ya se dijo, en infraestructura, acceso a tecnologías y formación de recursos humanos altamente especializados; como con cambios en los procesos de organización y valoración del trabajo académico. Condiciones que muchos países no cumplen y que otros están haciendo un esfuerzo para cumplir, pero que todavía están lejos de lograrlo.

B. Universidades, transferencia y cuidado del medio ambiente en el modelo sistémico de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

Los organismos internacionales (UNESCO, Banco Mundial, OCDE) señalan que las naciones deben ponderar la innovación tecnológica como algo prioritario, lo cual las llevaría a invertir y procurar la generación de conocimiento, y sobre todo la utilización de ese conocimiento en la mejora de las condiciones de vida de la sociedad. Esta innovación debe entenderse como la aplicación de los conocimientos generados por las ciencias en la creación de formas novedosas de solucionar problemáticas, eficientar procesos, mejorar y crear productos, en la búsqueda de impulsar el crecimiento económico y la competitividad para a su vez aumentar los niveles de bienestar de los individuos.

En el ciclo de contribución de la educación superior al desarrollo económico y social de las regiones que marca la OCDE se puede observar que las contribuciones están relacionadas con las funciones de las universidades, la formación de recursos humanos, la investigación y la extensión, todo esto influido por el contexto mismo. Ninguna dimensión está desvinculada de la otra: si se afecta a una, ésta afecta a las demás (OCDE, 2008).

La forma más operativa del modelo sistémico de la OCDE son los Sistemas Nacionales y Regionales de Innovación, los que representan un conjunto de agentes e instituciones articulados en redes que interactúan de manera dinámica para generar, difundir, adaptar, desarrollar y utilizar innovaciones, además de conocimiento científico y tecnológico (Lundvall, 1992; Edquist, 1997; Rodríguez-Benítez, 2007). Estos actúan en el marco de una región, un país, una cultura y unas prácticas sociales que influyen en las relaciones dentro del sistema, que favorecen o no la dinámica innovadora (Lundvall, 1992). Para que este sistema exista debe haber instituciones que generen conocimiento y lo transmitan a quienes lo utilizarán; dentro de esta categoría entran, evidentemente, las universidades, los institutos y centros de investigación.

Para que las IES participen de manera efectiva en los sistemas de innovación, deben tener autonomía en lo que respecta a la generación de conocimiento; no deben estar sometidas a

las exigencias del mercado y el control político, porque esto es incompatible con su rol de guardianes del conocimiento confiable y razonable. Su labor más importante es ser productores de patentes, incubadoras de empresas y formadoras de recursos humanos para el mercado laboral (Lundvall, 2002).

Como se puede observar, la participación de las IES es fundamental para el desarrollo de los sistemas de innovación. Gran parte de los recursos humanos y del conocimiento científico proviene de ellas, por lo que es muy importante analizar su papel y valorar su desempeño con relación a indicadores que se han desarrollado para medir la eficiencia de la función como generadoras de conocimientos y tecnologías a sus regiones. Dentro de estos indicadores se señalan como los más importantes: las patentes solicitadas y concedidas, cantidad y factor de impacto de los artículos científicos publicados, número de investigadores, recursos humanos en formación a nivel de posgrado, número y fuente de financiamiento de los proyectos de investigación, proyectos en conjunto con empresas y el número usuarios de los centros de investigación y de las IES que provengan del sector productivo entre otros (Bajo, Bastidas y Flores, 2009).

En consonancia con lo anterior México siguió en el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012 (Presidencia de la República, 2007) los objetivos derivados de lo señalado por la OCDE, la UNESCO y la misma Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con respecto al sistema de educación superior y los sistemas de innovación:

“Establecer políticas de Estado a corto, mediano y largo plazo que permitan fortalecer la cadena educación, ciencia básica y aplicada, tecnología e innovación buscando generar condiciones para un desarrollo constante y una mejora en las condiciones de vida de los mexicanos. Un componente esencial es la articulación del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, estableciendo un vínculo más estrecho entre los centros educativos y de investigación y el sector productivo, de forma que los recursos tengan el mayor impacto posible sobre la competitividad de la economía. De cumplirse esta meta, incidirá en definir de manera más clara las prioridades en materia de investigación y por lo tanto influirá en el contexto de las regiones” (Presidencia de la República, 2006, p. 101).

A raíz de lo anterior se desarrolló una sectorización del país, por medio de sistemas regionales de innovación, cuyos agentes son instituciones de educación superior, empresas, sociedad civil, centros de investigación y el gobierno, que debieran ser los encargados de impulsar, incentivar y proponer iniciativas encaminadas a atender el desarrollo económico de las regiones, desde las situaciones emergentes hasta las que implican una visión de futuro, aunque estas acciones son medianamente nuevas en nuestro país (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología [CONACYT], 2012) por lo que no en todas las regiones se ha logrado consolidar y ver éxitos; quizá la experiencia más exitosa es la del estado de Nuevo León.

1. Funciones de las IES y la transferencia de conocimiento y tecnología

Para seguir analizando el papel de las IES en los sistemas de innovación regionales, es pertinente conocer la diversidad de instituciones que existen en el país. Una de las mayores coincidencias que podemos encontrar en todas estas instituciones radica en las llamadas funciones sustanciales que desempeñan, en mayor o menor medida: la formación de recursos humanos, la investigación o generación de conocimiento y tecnología, además de la vinculación, la difusión y la transferencia (arte, cultura, conocimiento y tecnología) hacia la

sociedad, hacia la comunidad en general, el gobierno y el sector empresarial (Fresán y Torgora, 1998; Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2003).

La docencia tiene como propósito la formación de profesionistas y posgraduados, recursos humanos que se insertarán en el mercado laboral, y en la misma se debe procurar que los estudiantes reciban una formación de acuerdo al contexto social y económico. La investigación científico-tecnológica, busca la generación de conocimiento. Y la extensión hace referencia a los espacios de interacción que las IES procuran para relacionarse con el entorno social y cultural, a través de la organización y difusión de eventos artísticos y culturales. Una cuarta función es la vinculación, que está directamente relacionada con la innovación tecnológica y la generación de conocimiento, e implica la integración con el sector productivo, gubernamental y social en una relación sistémica en donde todos participan de manera dinámica (López, 2005; León, 2008).

C. Conceptualización de la transferencia de conocimiento en las IES

La transferencia tecnológica que es una parte fundamental de la vinculación tiene que ver con la promoción y difusión de la tecnología, procesos o productos derivados de la investigación. La política pública orienta a las IES a generar condiciones para incrementar su vinculación con las empresas y la sociedad en general. Estas políticas han derivado en acciones tales como los foros (universidad-empresa), convocatorias del CONACYT que promueven proyectos conjunto entre las IES y sistemas de incentivos dentro de las propias instituciones para incentivar y premiar la participación en las actividades de transferencia (Avilés, Vázquez y Gámez, 2011).

Para Didriksson (2000), la transferencia de conocimiento es una estructura básica con la cual la universidad se acerca a los sectores productivos y sociales, por lo que resulta esencial en la formación de recursos humanos profesionales y en la generación de conocimiento y tecnología. También menciona que para que esto se pueda dar, debe haber cambios en la estructura organizativa de las universidades, un impulso a la investigación, que implica la inversión de recursos humanos y financieros, desarrollar la calidad y la capacidad creativa de los actores del proceso, los académicos y los administrativos. Se debe crear o invertir además en instancias que se dediquen a la gestión en transferencia de conocimiento y tecnología.

La UNESCO (2009) define a la transferencia de conocimientos y tecnologías como un proceso que implica su absorción, adaptación, difusión y reproducción por un aparato productivo distinto del que la ha generado. Esta es una actividad mucho más amplia que la simple difusión de productos innovadores, aunque la difusión es un vehículo de la misma. Los niveles de transferencia de tecnología y conocimiento son bajos en los países en vías de desarrollo, la comercialización implica búsqueda, negociación y contratación de conocimientos técnicos y su utilización futura en la producción y distribución de un bien o servicio determinado; esto conlleva una gran esfuerzo para cualquier país y con mayor razón para los subdesarrollados, que no cuentan con recursos económicos, sociales y humanos suficientes.

Por otra parte, la transferencia de conocimientos y tecnologías en las IES puede clasificarse de la siguiente manera: a) flujo de conocimientos, publicación de libros, artículos y otra información que sea publicable; b) intercambio académico de investigadores, que se trasladen de un país a otro; c) intercambio de información y de personal dentro de programas de colaboración técnica; d) contratación de expertos y asesoramiento, por medio de acuerdos; e) venta de maquinaria con la documentación requerida; f) acuerdos de

concesión de licencia sobre procedimientos industriales, uso comercial y patentes (Para González, Clemenza y Ferrer, 2007).

Philippi, Soares y Calderón (2002) además de definir las acciones de transferencia, le dan un énfasis especial a lo sustentable y dicen que la transferencia de conocimiento y tecnología, se caracteriza por la capacitación efectiva de las instituciones, principalmente a través de la formación de sus recursos humanos, en el sentido de alcanzar un nivel de aprendizaje que propicie: a) la optimización de las tecnologías introducidas; b) su adaptación a las condiciones locales, sectoriales, sociales y ambientales que prevalecen; y c) el establecimiento de las relaciones de complementariedad e interdependencia con redes (o centros) nacionales (o internacionales) generadores de innovación y conocimiento, todo esto en el marco de un uso responsable de los recursos naturales.

D. Desarrollo sustentable en las acciones de transferencia de tecnología y conocimiento en el noroeste de México

El desarrollo sustentable está presente constantemente en las recomendaciones de los organismos internacionales hacia las instituciones de educación superior. Este se menciona en documentos que van desde el informe Delors (1997) hasta los comunicados más recientes (UNESCO, 2008) como parte de las responsabilidades y los retos de dichas instituciones, por lo que se le puede ligar al concepto de transferencia de conocimiento científico y tecnológico, como se observa en la definición de Philippi, Soares y Calderón (2002), en la que ya es inherente, porque se prevé que esas acciones de transferencia deben ser en un marco de uso responsable de los recursos y con respeto hacia el medio ambiente.

El concepto de desarrollo sustentable más difundido, y aún actual, es el de 1983 acuñado por la Organización de las Naciones Unidas ([ONU], 1983) donde se señaló que la sociedad debe modificar su estilo y hábitos de vida, si no se quiere que la crisis social y la degradación de la naturaleza se extiendan de manera irreversible. Define el concepto de “Desarrollo Sustentable”, como aquel que satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. A las necesidades esenciales de los pobres se debería otorgar un lugar preponderante.

Esta definición es la más conocida y, de hecho, es la raíz de la cual se desprenden otras conceptualizaciones respecto de la sustentabilidad. La intención básica del desarrollo sustentable es crear un proceso que permita el desarrollo social, pero de una manera en la que, para las generaciones venideras, deben seguir permaneciendo los recursos naturales y los ecosistemas que garanticen un bienestar y una calidad de vida adecuados. El desarrollo sustentable no deja de ser desarrollo, pero con un adjetivo que lo califica: sustentabilidad, es decir, debe tener una serie de atributos y características que le permitan su capacidad de permanecer y reproducirse a niveles cada vez más amplios.

Es aquí donde entran la ciencia y la tecnología, como herramientas del desarrollo para asegurar esa sustentabilidad. Las universidades como agentes generadores de conocimiento científico tienen una gran responsabilidad, asegurarse de que este desarrollo tenga las características que lo definen como sustentable y para esto el trabajo con el entorno es fundamental. Tanto para mejorarlo como para nutrirse de él dentro de los sistemas regionales.

Castro y Agüero (2008) proponen una metodología de transferencia de conocimiento en la que la tecnología que se genere deba ser cuidadosa con el medio ambiente, en la que los proyectos que se diseñen sean acordes al entorno donde se aplicarán y respeten la naturaleza

de la región, al mismo tiempo tratando de impulsar la economía de la comunidad. Alfie (2003) va más allá proponiendo que el impulso al cuidado del medio ambiente y la sustentabilidad se originará desde la universidad misma en primera instancia, para lo cual esta debe implementar en sus propios espacio acciones de transformación en el cuidado del agua y en el manejo de residuos, entre otros aspectos. Esto permitiría crear una cultura que a la par, se permeara a los proyectos de investigación, luego al entorno, para en algún momento llegar a las interacciones, sociedad, universidad, empresa.

Un ejemplo de éxito de esta forma de trabajo la podemos encontrar en Chihuahua con la Red Nacional de Desarrollo Rural Sustentable (RENDERUS) que enteramente apoyada por la Universidad Autónoma de Chihuahua, ha contribuido a la creación de agronegocios, apoyados en la innovación, en liderazgos y organización responsables, con un uso eficiente de recursos naturales. Además con el respaldo de la investigación científica, que genera y retoma los conocimientos que se van generando y los transfiere, lo que genera un círculo virtuoso (Aranda, Callejas, Esparza y Martínez, 2012)

Para conocer mejor esta relación, transferencia de ciencia y tecnología y sustentabilidad, se hace un análisis de algunos indicadores relacionados con investigación, transferencia y sustentabilidad, cabe aclarar que es solo un esbozo del panorama, habría que hacer análisis más profundos, para poder asegurar si hay un compromiso de la ciencia y las universidades en México hacia lo que tiene que ver con el desarrollo sustentable. El enfoque es en una región del país, la que comprende los estados de Sonora, Baja California y Sinaloa, estados muy diversos, cercanos a Estados Unidos, con fortalezas en diferentes sectores productivos, agricultura, ganadería, industria, servicios y comercio, con crecimiento económico generalmente mayor al promedio nacional y con orígenes culturales semejantes.

E. Indicadores de ciencia y tecnología y desarrollo sustentable en universidades públicas del noroeste de México

Para que las actividades de ciencia y tecnología se realicen, es muy importante contar con mano de obra calificada, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), reconoce a los científicos mexicanos, evaluándolos con altos estándares, y sobre todo considerando su productividad, relacionada con la publicación de artículos en revistas de alto impacto e indizadas, la elaboración de prototipos, el registro de patentes y la formación de recursos humanos. En la tabla 1 se presentan el número de profesores de carrera de las principales universidades y centro de investigación del noroeste de México, son 4,232 profesores, con contratación definitiva entre cuyas funciones puede estar la docencia, la investigación y la gestión.

Tabla 1: Profesores de tiempo completo por institución en el Noroeste de México

Institución	Número de profesores de carrera
Universidad Autónoma de Baja California Sur	117
Universidad Autónoma de Baja California	1058
Colegio de la Frontera Norte	107
Universidad de Sonora	1018
Colegio de Sonora	30
Instituto Tecnológico de Sonora	252
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD, A. C.)	200
Universidad Autónoma de Sinaloa	1450
Población total	4232

Elaboración propia. Fuente: informes de las instituciones (2012)

En la tabla 2, se muestran los profesores que tienen nombramiento del sistema nacional de investigación, se puede ver el nivel, la mayoría concentrados en el nivel 1 (778) de un total de 1348, que es un poco más de la tercera parte de profesores de carrera, es decir, que más de 2,500 profesores no cumplen con los estándares mínimos de productividad científica del SNI.

Tabla 2: Número de profesores en el Sistemas Nacionales de Investigación en los distintos en los estados del noroeste de México

Entidad	Nivel dentro del SNI				Total
	C	1	2	3	
Baja California	90	263	126	46	525
Baja California Sur	34	114	43	14	205
Sinaloa	49	163	15	5	232
Sonora	83	238	52	13	386
Total general	256	778	236	78	1348

Elaboración propia. Fuente: SNI (2012)

El cuadro 4 muestra otro dato que caracteriza a los investigadores nacionales y se relaciona con el área de conocimiento a la que pertenece, las áreas son: Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra; Biología y Química; Medicina y Ciencias de la Salud; Humanidades y Ciencias de la Conducta; Ciencias Sociales; Biotecnología y Ciencias Agropecuarias e Ingeniería. Todas las áreas plantean exigencias diferentes a sus miembros, pero todos dan prioridad a la publicación en revistas especializadas del tema, algunas áreas como la biotecnología, ingeniería, medicina y ciencias de la salud, biología y química, le dan mucha importancia a la generación de tecnología o a la mejora de procesos.

Tabla 3: Investigadores nacionales por estado y área de conocimiento

Entidad	Área de conocimiento							Total General
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Baja California	192	51	6	35	109	35	97	525
Baja California Sur	28	77	1	5	10	80	4	205
Sinaloa	24	28	12	35	68	54	11	232
Sonora	92	41	16	45	41	100	51	386
Total área	336	197	35	120	228	269	163	1348

Elaboración propia. Fuente: SNI (2012)

El cuadro anterior muestra que la mayoría concentrados en el área 1, siendo Baja California el estado con más investigadores en la misma. Esto puede tener relación con que el área de física es tradicionalmente una de las que más producen conocimiento, es la que más artículos publica al año y la que tiene más personal dedicado a actividades de investigación, lo cual se constató en los informes de los rectores. En el cuadro 5 se observa el número de investigadores nacionales por institución, la Universidad de Sonora, es la que concentra el mayor número, seguida por la Universidad Autónoma de Baja California. Se esperaría que fueran las universidades más productivas del noroeste, y por lo tanto las que mayor actividad de transferencia realicen.

Tabla 4: Distribución de los investigadores adscritos al SNI en las universidades públicas y centros de investigación de la región noroeste. 2010-2011

Institución	Investigadores en el SNI
Universidad de Sonora (UNISON)	227
Universidad Autónoma de Baja California (UABC)	216
Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)	139
Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada	150
Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste, S.C.	112
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C (CIAD)	75
Universidad Autónoma de Baja California Sur	38
Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)	21
Colegio de Sonora (COLSON)	16
Total	988

Elaboración propia. Fuente SNI (2012)

Para realizar investigación de cualquier tipo se debe contar con recursos, en el cuadro 6 se puede observar la cantidad de proyectos que al 2011, habían conseguido financiamiento de los diferentes fondos del CONACYT. Se puede observar que Baja California es el estado con el mayor número de proyectos aprobados y con el mayor monto.

Tabla 5: Distribución de proyectos y recursos para el estado de Baja California por CONACYT

Entidad	Fondos institucionales		Fondo cooperación internacional		Fondo mixtos		Fondos sectoriales		Total	
	Número proyectos	Monto aprobado (mdp)	Número proyectos	Monto aprobado (mdp)	Número proyectos	Monto aprobado (mdp)	Número proyectos	Monto aprobado (mdp)	Número proyectos	Monto aprobado (mdp)
Baja California	108	173.03	—	—	163	42.82	260	327.47	531	743.32
Porcentaje del total nacional	3.84%	4.02%	0.00%	0.00%	3.93%	4.84%	3.45%	3.18%	3.66%	3.74%
Sonora	77	92.92	2	5.80	198	189.81	242	346.56	519	535.09
Porcentaje del total nacional	2.73%	2.16%	5.88%	2.23%	4.78%	3.78%	3.21%	2.40%	3.57%	2.69%
Sinaloa	11	7.02	—	—	74	55.63	30	67.59	115	130.24
Porcentaje del total nacional	0.39%	0.16%	0.00%	0.00%	1.79%	1-11%	0.40%	0.66%	0.79%	0.66%

Fuente: Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT), 2012).

De igual manera, el número de líneas de investigación de los tres estados son desiguales, Baja California, el estado con mayores recursos, cuenta con una gran cantidad de líneas de investigación, en rubros muy diversos. Los tres estados tienen líneas relacionadas con el manejo adecuado de los recursos naturales, con el uso y cuidado del agua, contaminación, ecología, estudio de especies marinas, entre muchas otras, que tienen alguna relación con el desarrollo sustentable (FCCyT, 2012).

En cuanto a la productividad científica, el ranking presentado por el FCCyT (2011) da cuenta de que la UABC y la UNISON, son de las universidades con el mayor productividad científica, lugares 13 y 15 respectivamente, ambas están también entre las más citadas, 14 y 13, en citación en documentos, ambas se encuentran entre las primeras 20. Por último, el ITSON, se encuentra en el número dos del ranking de publicación de artículos en revistas internacionales indizadas por investigador en el SNI.

III. Conclusiones

Retomando la definición de transferencia (Philippi, Soares y Calderón, 2002; González, Clemenza y Ferrer, 2007) como el proceso de transmitir la información y la tecnología generada del agente que la genera al que la utilizará, asegurándose que haga no sólo un uso adecuado sino además responsable. Se puede afirmar que los indicadores de productividad

actuales dan una visión muy general e incompleta de este proceso. Hay más acciones que lamentablemente no se pueden ver en los datos con los que se cuenta, no existe aún en México un ranking que dé a conocer el nivel de transferencia de las instituciones del nivel superior, y por lo tanto asegurar que la información se utiliza de forma adecuada y ética por parte de agente receptor no es posible.

En lo que respecta a la sustentabilidad como desarrollo, llevado a cabo de forma responsable con el cuidado del entorno y comprometido con las generaciones futuras tampoco se puede especificar si se lleva a cabo con esta información, los datos dicen que sí existe investigación que se está realizando en esta área, pero no habiendo datos sobre transferencia tampoco se puede asegurar que la información generada se usa y funciona para los fines que se creo, ni qué sectores son los que más la aprovechan, hay datos aislados, número de empresas atendidas, número de exposiciones hechas, número de proyectos productivos y gubernamentales, presentados en los informes de los rectores, pero la forma de levantamiento no es clara, ni la forma de construcción de los indicadores.

No hay documentos dentro de la normativa de las universidades que puedan, de manera clara asemejar procesos como los planteados por la literatura (Castro y Agüero, 2008; Alfie, 2003; Aranda, Callejas, Esparza y Martínez, 2012) hay un largo camino por recorrer, a pesar de que las tres universidades han intentado introducir sistemas de optimización de recursos, como el manejo de basura o el reciclaje de agua, no hay una cultura visible sobre el cuidado del medio ambiente, empezando por los mismos centros y menos que se refleje hacia el exterior.

Referencias

Alfie, M. (2003). Medio ambiente y universidad: retos y desafíos ambientales en la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. *El Cotidiano*, 19, 86-92.

Aranda, H., Callejas, N., Esparza, M. y Martínez, J. (2012). La red nacional de desarrollo rural sustentable (rendrus) como estrategia para promover la "mejora continua" de los agronegocios. *Revista Mexicana de Agronegocios*, 16, 63-73.

Avilés, S., Vázquez, M. y Gámez, A. (2011). Propuesta para dinamizar el sistema de innovación del Noroeste de México. *Ciencia, tecnología e innovación* 89 (4). Baja California Sur: OCTI.

Bajo, A., Bastidas, J. y Flores, R. (2009). *Sistema Regional de Innovación: análisis de sus indicadores básicos en Sinaloa y Sonora*. México: Ediciones Lirio.

Bajo, A. (2006). *Vinculación e innovación e innovación en la región noroeste de México*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Sinaloa.

Castro, N. y Agüero, F. (2008). La gestión integrada de las ciencias, la tecnología y el medio ambiente como dinamizadora del desarrollo local en el vínculo universidad-empresa. *Ciencia y Sociedad*, 2, 275-290.

CONACYT (2012). Sistema integrado de información sobre investigación científica y tecnológica. Recuperado de <http://geo.virtual.vps-host.net:8080/SIICYT/sniestados.do?method=inicializa&anio=2011>

Delors, J. (1997). *La educación encierra un futuro: informe a la UNESCO de la comisión internacional de la educación para el siglo XXI*. México: Correo de la UNESCO.

Didriksson, A. (2000). *La universidad del futuro: relaciones entre educación superior, la ciencia y la tecnología*. México: Plaza y Valdés.

- Edquist, C. (1997). *Innovation Policy: a System Approache. The Globalizing Learning Economy*, compilado por Bengt-Ake Lundvall, 380 p. Oxford: Oxford University Press.
- Fergusson, A. (2003). *Relevamiento de Experiencias de Reformas Universitaria en Venezuela*. Informe Final. Proyecto IESALC-UNESCO. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/reformas/venezuela/Informe%20Reformas%20Venezuela%20-%20Final.pdf>
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico (2012). *Estadísticas 2012* (vol. 1). México: FCCyT.
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico. (2012). *Estadísticas 2012* (vol. 2). México: FCCyT.
- Fresan, M. y Huáscar, T. (1998). *Tipología de las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Gibbons, M. (1997). La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. La nueva producción del conocimiento, compilado por Michael Gibbons, 7-65. Barcelona: Pomares-Corredor.
- González, V., Clemenza, C. y Ferrer, J. (2007). Vinculación universidad-sector productivo a través del proceso de transferencia de tecnología. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 9 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99318750006>
- Grediaga, R., Rodríguez, R. y Padilla, L. (2005). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica*. México: ANUIES.
- Kent-Serna, R. (2009). *Las políticas de educación superior en México durante la modernización*. México: ANUIES.
- León, J. (2008). *Determinantes de la participación de los investigadores en actividades de vinculación y transferencia de conocimiento*. Tesis doctoral inédita. México: UAS.
- López, S. (2005). *La vinculación de la ciencia y la tecnología con el sector productivo*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Lundvall, B. (2002). *Innovation, Growth and Social Cohesion. The Danish model*. Reino Unido: Edward Elgar, Cheltenham.
- Lundvall, B. (1992). *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London: Pinter.
- OCDE (2008). *Contribution of TE to regional competitiveness and Innovation: OECD reviews of HE in Regional Development*. Budapest: OECD.
- Olivé, L. (2007). *La Ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento*. México: Editorial FCE.
- ONU (1983). *Medio ambiente y desarrollo sostenible*. Recuperado de <http://www.cinu.mx/temas/medio-ambiente/medio-ambiente-y-desarrollo-so/>
- Philipi, A., Soares, J. y Calderón, S. (2002). *Política científica, innovación, financiamiento y transferencia de tecnología para el desarrollo sustentable*. Recuperado de <http://www2.ine.gob.mx/publicaciones/libros/363/cap21.html>
- Presidencia de la República (2006-2012). *Plan Nacional de Desarrollo*. México: Gobierno de la República.

Rodríguez, R., Treviño, L. y Urquidi, L. (2007). La Educación Superior en Sonora. *Revista de Educación Superior*, 1, 23-39.

Rodríguez-Benítez, C. (2007). Estrategias territoriales de innovación y transferencia de tecnología. *Ciencia en su PC*, 2, 1-10.

UNESCO (2009). *World Conference on Higher Education: The New Dynamics on Higher Education and Research For Societal Change and Development*. Paris: UNESCO.

Formación de un grupo de investigación sobre identidades juveniles universitarias desde la interdisciplina y el feminismo

Formation d'un groupe de recherche universitaire sur l'identité de la jeunesse estudiantine à partir d'un point de vue interdisciplinaire et féministe

Rosario Román-Pérez

Investigadora Titular
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.
Hermosillo, Sonora, México.
rroman@ciad.mx

Elba Abril Valdez

Investigadora Titular
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.
Hermosillo, Sonora, México.
abril@ciad.mx

María José Cubillas Rodríguez

Investigadora Asociada
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.
Hermosillo, Sonora, México
mjcubillas@ciad.mx

Sandra Elvia Domínguez Ibáñez

Investigadora Asociada
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C.
Hermosillo, Sonora, México.
dominguez@ciad.mx

Alicia Hernández Montaña

Profesora de Tiempo Completo
Universidad Autónoma de Coahuila.
ahm123@hotmail.com

Resumen : se describen las lecciones aprendidas para la creación de un grupo de investigación interdisciplinario sobre identidades juveniles universitarias expresadas a través de roles y estereotipos de género, en dos estados del norte de México: Coahuila y Sonora. Como estrategia de trabajo se incorporaron la epistemología genética, la teoría de sistemas complejos, la interdisciplina y la cibercultur@, desde una mirada feminista. Los temas investigados fueron la violencia en el noviazgo, el uso del condón, la percepción del riesgo alimentario y las relaciones amorosas de las juventudes universitarias. La metodología utilizada en los tres primeros temas fue cuantitativa y con grupos de enfoque. La información del último se obtuvo mediante entrevistas a profundidad. Los resultados muestran por un lado el proceso de conformación de este grupo emergente de investigación y, por otro, que la población universitaria estudiada se aleja gradualmente de concepciones tradicionales sobre los géneros, al menos en el discurso, para dar paso a valores, ideas, prácticas y auto conceptos que se acercan más al respeto de la autonomía entre las parejas y la convivencia igualitaria.

Palabras clave : juventud, identidades, género, universidades, interdisciplina

Résumé : Les constats et enseignements, analysés ci-dessous, sont issus d'un groupe de recherche interdisciplinaire de l'université, sur la notion d'identité des jeunes exprimée à travers les rôles et les stéréotypes de genre, dans deux Etats du nord du Mexique: Coahuila et Sonora. Le travail s'est appuyé sur l'épistémologie génétique, la théorie des systèmes complexes, l'interdiscipline et la cyberculture, à partir d'un point de vue féministe. Les sujets étudiés ont concerné la violence dans les relations de couple, l'utilisation du préservatif, la perception des risques alimentaires et les relations amoureuses chez les étudiants. La méthodologie utilisée pour les trois premiers thèmes a été quantitative et à partir de groupes de parole. Les informations relatives au dernier thème ont été obtenues à partir de minutieux entretiens individuels. Les résultats montrent d'une part le processus qui a prévalu dans la création de ce groupe de recherche émergent et, d'autre part, que la population universitaire étudiée s'éloigne progressivement des conceptions traditionnelles du genre, au moins dans le discours, pour introduire des idées, des pratiques et concepts personnels qui sont plus proches du respect de l'autonomie de chacun au sein des couples et d'une coexistence égalitaire.

Mots clés : jeunesse, identité, genre, universités, interdisciplinaire

Introducción

El estudio de las identidades juveniles universitarias es una tarea poco abordada en México. El presente trabajo muestra el camino recorrido para la constitución de un grupo de investigación de dos Instituciones de Educación Superior del Norte de la República Mexicana, Coahuila y Sonora, con el objetivo de analizar los roles y estereotipos de la población universitaria, como una forma de aproximarse a la comprensión de las identidades de sus estudiantes. La meta fue generar un sistema de información y de conocimiento, a partir de una propuesta teórico-metodológica sustentada en la epistemología genética, los sistemas complejos, la interdisciplina y la cibercultur@ desde una mirada feminista. Se analizan las lecciones aprendidas durante la construcción de un objeto de estudio compartido.

Inicialmente, cada integrante del grupo, de un total de seis, contaba con una investigación propia como requisito para ingresar a un programa doctoral interinstitucional. Por lo mismo, fue necesario realizar un ejercicio de inclusión en un mismo proyecto integrador. Para ello, recurrimos a los principios de la epistemología genética que considera al conocimiento como un fenómeno adaptativo del organismo humano al medio, manifestado como una sucesión de estructuras de conocimiento (Piaget y García, 1982). Nos apoyamos también en la teoría de sistemas complejos a partir de la propuesta de García (2000 y 2006) quien plantea estudiar los fenómenos sociales actuales, no como situaciones aisladas sino como un todo integrado.

Desde el punto de vista de García (op cit), las problemáticas de la sociedad requieren investigarse como un sistema complejo, lo que requiere hacer un recorte de la realidad incluyendo sus aspectos físicos, biológicos, sociales, económicos, políticos y culturales. Tal integración puede hacerse recurriendo a una perspectiva interdisciplinaria como una forma de reflexión, análisis y acción que incluya diversas miradas del quehacer científico, capaces de mostrar las interacciones múltiples que intervienen en cualquier asunto humano y social. Finalmente y no por ello menos importante, visualizamos nuestro trabajo colaborativo con un enfoque de cibercultur@, concepto referido a un sistema social que se retroalimenta positivamente a partir de la comunicación, la información y el conocimiento (Maass, Amozurrutia, Almaguer, González y Meza, 2012).

Con tal fusión de perspectivas, buscamos como grupo de trabajo, ser capaces de observar, cuestionar y comprender las identidades juveniles universitarias, a través de la expresión de sus roles y estereotipos. El presente trabajo lo dividimos en dos apartados. En el primero exponemos los antecedentes y perfiles de quienes participamos, así como los proyectos con los que inicialmente partimos, para posteriormente mostrar los cambios, integraciones y recomposiciones que el mismo grupo sufrió a fin de lograr el objetivo. En una segunda parte presentamos de manera resumida los resultados obtenidos sobre las construcciones identitarias de la población joven universitaria de los estados de Coahuila y Sonora en México, en relación con la toma de decisiones sobre la prevención y los riesgos en su salud sexual y alimentaria así como las relaciones en los noviazgos heterosexuales y la vida en pareja. A manera de conclusión, planteamos una prospectiva del grupo y algunas de las lecciones aprendidas que esperamos sean de utilidad para quienes visualicen la riqueza de constituir redes y comunidades de investigación.

De los estudios individuales a la construcción de un proyecto integrador

La problematización de las identidades juveniles requiere ir más allá de la simple adición de los conocimientos generados al respecto desde disciplinas como la biología, la sociología, la

psicología y la antropología, entre otras. Se trata de un fenómeno social complejo por la confluencia múltiple de procesos interrelacionados, que como señala García (2000:87), conforman la estructura de un sistema que funciona como un todo organizado.

Si bien en un inicio partimos de distintos proyectos de investigación con una visión feminista, para la integración como grupo de trabajo fue necesario primero identificar los temas de interés común mediante un ejercicio de intercambio, reflexión y análisis. Un segundo momento en el proceso de integración fue la selección de la población objetivo. La experiencia del grupo de Sonora (tres investigadoras) se ubicaba en estudiantes de educación media superior y la del grupo de Coahuila (tres investigadoras) en jóvenes universitarios. Si bien elegir un grupo poblacional u otro era solo un asunto de hacer converger intereses y tiempos, también se trataba de no confundir este proceso con el de construcción del objeto de estudio. Finalmente, se llegó al acuerdo de trabajar sobre las identidades juveniles expresadas a través de los roles y estereotipos, por ser hasta ahora escasamente abordadas en México desde una perspectiva de género.

En este punto del análisis era evidente que no podíamos abarcar en un proyecto de esta naturaleza, las identidades juveniles en abstracto y que era necesario explicitar a qué tipo de juventud nos referíamos así como qué aspectos de las identidades juveniles abordaríamos. Ello sin perder el referente temático de cada proyecto individual de las investigadoras que conformaban el grupo. De ahí que requiriéramos hacer “un corte de la realidad” ya que de acuerdo con García, (2000:39), ningún sistema está dado en el punto de partida de la investigación y si bien no está definido, es definible en el transcurso de la propia investigación. Para llegar a este punto, las herramientas básicas en este proyecto fueron el diálogo y la argumentación de las investigadoras sobre los distintos posicionamientos teóricos que cada una sostenía, que como bien señala García (2000: 101), son básicos en el trabajo interdisciplinario a través de un juego dialéctico.

Por lo anterior, un siguiente punto de acuerdo entre las investigadoras fue que para investigar las identidades de género en la población juvenil, requeríamos establecer límites, esto es, definir quiénes serían los y las jóvenes objeto de estudio. El término “límites” no implica solo fronteras físicas sino también problemáticas específicas, así como el marco conceptual que guiaría el análisis. Buscamos además reducir al mínimo la arbitrariedad del recorte y tomar en cuenta las interacciones entre lo que se deja adentro y lo que queda afuera.

Representado el problema de esta manera, consideramos que la población universitaria, específicamente la de licenciatura donde mayoritariamente son jóvenes, representa un estrato poco abordado por la juvenología actual en México, por lo que se refiere al tema de las identidades. Los estudios con población universitaria, generalmente, se avocan a su condición académica y a los horizontes de trabajo, pero poco explican cómo los y las jóvenes construyen sus identidades de género durante ese trayecto vital y cómo estas impactan en aspectos de su vida de relación, afectiva y sexual.

En un contexto de globalización y apertura de mercados, la condición privilegiada de los y las universitarias, como élite de una mayoría juvenil excluida del tren del desarrollo, apuntaría hacia su transformación en el terreno de la igualdad de género. Sin embargo poco se conoce sobre los posibles efectos que la formación y discursos de la universidad como institución formadora tienen sobre las interacciones inter e intragenéricas de la juventud que estudia en estas instituciones, entre las que aún existe un fuerte sesgo de género, al menos en la elección de carrera. Datos de las Universidades Autónoma de Coahuila y de Sonora, señalan que las carreras relacionadas con el cuidado de las personas, estereotipo asociado

más con el rol femenino, son elegidas por mujeres. Tal es el caso de psicología, trabajo social o enfermería, entre otras, a diferencia de las más relacionadas con las ingenierías en las que aún prevalece una matrícula masculinizada, si bien cada vez con mayor ingreso de mujeres (Velarde y González, 2013).

Al elegir a la población juvenil universitaria como objeto de estudio de cuatro investigaciones integradas en un solo proyecto, coincidimos en la perspectiva planteada por Suárez y Pérez (2008) en el sentido de que, al hablar de “universitarios”, hay un traslape metonímico, pues generalmente se asocia con estudiantes y jóvenes. Estos tres conceptos no son equivalentes y sólo son útiles para delimitar las relaciones entre las personas y la institución al darle una adscripción e identidad. Ser universitario o universitaria implica una historia y un contexto específico. Es por ello un concepto polisémico pues refiere a un sector heterogéneo que comparte durante un período de su vida una condición mayoritariamente juvenil.

La heterogeneidad de la población juvenil universitaria deriva no sólo de su sexo y de su origen social, sino también de los valores que sustentan para dar lugar a su identidad individual y social (de Garay, 2008). La identidad es el resultado de un proceso dialéctico entre lo igual y lo diferente (Habermas, 1981: 182). Una forma de aproximarse a la construcción de estas identidades puede ser a través de analizar cómo asumen sus roles y cuáles son los estereotipos de género que subyacen al ser hombre o ser mujer universitaria y su influencia en los ámbitos de interacciones, afectos, prácticas sexuales y amorosas, así como sus consumos alimentarios.

Los estereotipos de género son aquellas características social y culturalmente asignadas a hombres y mujeres, a partir de las diferencias físicas basadas en su sexo (Cook, 2010). Los roles de género son el conjunto de deberes, prohibiciones y expectativas acerca de los comportamientos y actividades considerados socialmente apropiados para las personas que poseen un sexo determinado (Lara, 1991). Con esos temas se desarrollaron cuatro investigaciones de estudiantes del Doctorado en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario (DCHDI) de dos Universidades de México, integradas a su vez en un solo proyecto formativo de investigadoras/es de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC).

Durante el primer año del desarrollo del proyecto se tuvieron diferentes reuniones presenciales, dos veces al año, para la presentación de avances de las investigaciones propuestas como tesis en el doctorado antes mencionado. Igual se realizaron con bastante frecuencia interacciones a través de una plataforma cibernética organizada como aulas virtuales. Sin embargo, a la distancia y con la frialdad de un medio virtual, la plataforma del doctorado no siempre permitió que los temas álgidos y los puntos de digresión fueran resueltos en el momento oportuno.

Dificultad adicional representó también para las personas integrantes del grupo emergente de investigación interdisciplinaria, incluyendo a la coordinadora del mismo, el aplicar en un problema práctico como el análisis de las identidades juveniles universitarias, expresadas a través de los roles y estereotipos, los principios promovidos por el programa doctoral sobre la visión epistemológica de Piaget y García (1982), uno de los pilares en los que se sustentó el proceso de investigación. Con una visión pragmática y ante la importancia de construir acuerdos sobre los objetivos planteados, se requirió tomar decisiones a partir del proceso de diferenciación que iba emergiendo con respecto a los enfoques teórico-metodológicos. Entre los avances logrados durante esta dinámica se concretó el acuerdo de elaborar un sistema de información sobre las juventudes universitarias de Coahuila y Sonora. Para ello se diseñó

una estrategia metodológica que incluyó la revisión documental y la elaboración de un cuestionario diagnóstico que fue puesto a prueba en un estudio piloto. Con ambos elementos se buscó aportar información que respondiera a las siguientes preguntas que eran centrales en los proyectos de tesis de las seis investigadoras:

1. ¿Qué se conoce sobre la condición juvenil de los y las universitarias de Coahuila y Sonora en los temas de relaciones amorosas, violencia en el noviazgo, uso del condón y riesgos alimentarios?
2. ¿Cuáles son los roles y estereotipos de género con los que se identifican los y las jóvenes universitarios (as) y cuáles los que dicen practicar como parte de la construcción de sus identidades de género?
3. ¿Cómo influyen los roles y estereotipos de género en los comportamientos violentos durante el noviazgo, el uso del condón durante las relaciones coitales, la percepción de riesgo sobre el consumo de alimentos y las relaciones amorosas?

En tanto que todos los proyectos tenían como eje ordenador las identidades de género de la juventud universitaria expresadas a través de los roles y estereotipos, se procedió a elaborar un marco epistémico similar en tres de los estudios, al igual que el teórico y el metodológico, como parte de una aproximación hacia la integración. Se utilizó un cuestionario que fue compartido por los tres estudios con un apartado específico para cada tema así como escalas sobre roles y estereotipos (Lara, 1991). El paquete de cuestionarios y escalas fue aplicado en una universidad pública a una muestra representativa, compuesta por 1514 estudiantes de todas las carreras ofertadas. Los datos fueron procesados y analizados con el software estadístico SPSS 18 utilizando medidas de tendencia central y la prueba X² para estimar los niveles de significancia. Se trabajó además con grupos de discusión sobre las diferentes temáticas de los estudios y los marcos contextuales y los empíricos o referenciales también fueron distintos. Para el análisis de la información cualitativa se utilizó la técnica de análisis argumentativo (Galindo, 1992), que plantea la construcción de esquemas de representaciones lógicas de lo que se piensa y se dice en situaciones concretas de enunciación y a través de los consensos entre las y los participantes.

En el caso de la investigadora de Coahuila, la estrategia metodológica contempló la aplicación de entrevistas semiestructuradas que fueron analizadas desde la propuesta metodológica de la Teoría Fundamentada. Para ello se entrevistó a ocho estudiantes de distintas carreras de la UAdeC, cuatro mujeres y cuatro varones, con edades de 18 a 26 años, provenientes de diferentes carreras y semestres. A partir de los discursos de las y los jóvenes se generaron categorías conceptuales, propiedades y criterios. Los pasos seguidos incluyeron: codificación abierta de la información, codificación axial para seleccionar los temas de estudio y generación de las categorías centrales: identidades de género y relaciones amorosas.

Después de lograr los acuerdos anteriores, la conformación como grupo interinstitucional de investigación, se formalizó mediante la firma de un convenio entre las instituciones de educación superior participantes, en las que cada grupo formaba parte del cuerpo docente y de investigación. La descripción de este proceso es útil para explicar cómo opera un sistema complejo a partir de la interdisciplina. En principio, el origen, fue la interacción de las integrantes del grupo establecida a través de su participación en un programa de posgrado realizado por dos universidades entre las que medió la firma de un convenio. En este espacio académico, cada integrante del grupo se integró en un proceso de comunicación que de alguna manera alteró la estructura de cada componente del sistema; esto es, cada investigadora. La experiencia y formación de una y otra investigadora entró en interacción en la construcción de un proyecto que las integró pero, al mismo tiempo, desencadenó

situaciones de desequilibrio causado por la fase de asimilación de la información de la experiencia de cada componente (investigadoras), seguida de una fase de acomodación de los esquemas de acción y esquemas conceptuales de las personas integrantes del grupo.

De un período de desequilibrio se pasó a otro de reequilibrio (García, 2006). Los acuerdos y consensos en el grupo como parte de la construcción de un proyecto común que nos integrara, desencadenaron una serie de reajustes en los intereses individuales de las participantes del grupo y, posteriormente, en el establecimiento de relaciones interobjetuales de los distintos proyectos. Como forma de buscar nuevamente el equilibrio que permitiera alcanzar los objetivos del grupo, sus integrantes plantearon que se dividiera en dos subgrupos, el de las académicas de Sonora y el de Coahuila. Más adelante, una doctoranda de esta última entidad desertó del programa doctoral y otro desarrolló su proyecto en un camino alternativo. La Coordinadora del grupo mantuvo el contacto necesario con ambos subgrupos respetando la autonomía de cada uno.

De tal interacción surgió la construcción de un proyecto integrador en el que tuvieran cabida las diferentes temáticas planteadas por las investigadoras, sin que hubiera una línea dominante y con la posibilidad de abrir vasos comunicantes que facilitaran el intercambio de información. Ello permitió la expresión de la creatividad individual y colectiva mediante el reconocimiento de las diferencias y la suma de esfuerzos y capacidades cognitivas, pero también con respecto a los tiempos y posibilidades reales de avance de cada integrante del grupo.

Las identidades de género de la población universitaria de Coahuila y Sonora, expresadas a través de los roles y estereotipos de género se concibió así como un proceso dinámico. En un primer plano se ubicaron tres elementos del sistema que de manera separada han sido estudiados desde diferentes perspectivas interdisciplinarias como son la juventud, el género y las identidades donde los roles y estereotipos de género son el punto de enlace. Como fenómenos sociales y culturales, varían con el tiempo y según el lugar, atravesados por un orden de género que dicta lo que es y debe ser el hombre y la mujer, sustentado por el androcentrismo que tiene injerencia en los conocimientos, las prácticas, las creencias, las emociones, las actitudes y las sexualidades y que por lo mismo, afecta áreas de la vida personal que tienen que ver con la salud, la educación, el trabajo y las relaciones de pareja.

Con estos antecedentes, nuestro sistema complejo fue definido a partir de: 1) El objeto de estudio, delimitado como la identidad de género y su relación con la salud en sus aspectos biológicos y emocionales. 2) El marco conceptual, desde el cual se abordó el objeto de estudio sobre identidad de género y juventud. 3) El recorte de la realidad que nos permitió enfocar la identidad de género y la juventud universitaria a partir de un modelo biopsicosocial para la comprensión de los comportamientos de riesgo en relación con la salud de los y las jóvenes universitarias de Coahuila y Sonora, desde una perspectiva de género.

La definición de este sistema tuvo como finalidad llegar a una interpretación sistémica del problema práctico representado por el objeto de estudio, analizado también desde una visión interdisciplinaria. Para García (2006:22) la interdisciplina no equivale a una integración disciplinaria sino más bien implica el estudio de “problemáticas concebidas como sistemas complejos...” (García, 2006:33). Los procesos de integración y diferenciación significan replanteamientos fundamentales que no se limitan a “poner juntos” o a “separar” los conocimientos de distintos dominios (García, 2006:24). Queda claro que la interdisciplina no es una integración. Lo que se integra en una investigación interdisciplinaria no son los resultados de diferentes estudios sobre una problemática común, sino los diferentes

enfoques para la delimitación de la problemática. Ello requiere concebir cualquier problemática como un sistema cuyos elementos están interdefinidos y cuyo estudio requiere de la coordinación de perspectivas disciplinarias que deben ser integradas en un enfoque común (García, 2006:33).

El producto interdisciplinario no es pues, la suma o la integración de estas miradas, sino el resultado de un proceso constructivo colectivo donde un grupo de trabajo académico se constituye en un complejo empírico. La investigación interdisciplinaria demanda la construcción de un lenguaje común que genere un pensamiento sistémico desde la cibercultur@, como proceso de construcción de conocimiento colectivo que implica igualmente un proceso de equilibración-desequilibración-reequilibración del equipo de trabajo.

En este quehacer individual y colectivo, dos conceptos básicos compartidos en los proyectos de este grupo fueron útiles para el intercambio: la integración y la diferenciación de los proyectos. El primero tiene que ver con el género y el segundo con las identidades de género desde una epistemología feminista (Maffía, 2007). El género como categoría analítica nos permitió construir un modelo explicativo para estudiar las diferencias entre varones y mujeres más allá del sexo biológico (Lagarde, 2001). Tales conceptos se constituyen a partir de las aportaciones de diversas disciplinas sociales y humanistas como la sociología, la lingüística, la antropología, la historia, la psicología y la filosofía por mencionar algunas. Al mismo tiempo es una herramienta metodológica para el desarrollo de investigaciones que buscan aportar conocimiento sobre las desigualdades entre los sexos, sus orígenes y consecuencias (Scott, 1996). Algunas consecuencias de los procesos identitarios caracterizados por las diferencias entre los géneros, formaron parte de los objetos de estudio de los distintos proyectos, al igual que se compartió la población objetivo que incluyó a los y las jóvenes universitarias. Con tales antecedentes se desarrollaron las siguientes investigaciones que culminaron en proyectos de tesis doctorales:

1. Violencia de género y juventud: Un análisis de las formas de expresión de la subordinación y el ejercicio del poder en las relaciones de noviazgo de jóvenes universitarios, desarrollada en Sonora por María José Cubillas Rodríguez (2014).
2. Usar o no condón: ¿Una decisión de hombres? Los estereotipos y roles de género y su relación con el cuidado de la salud sexual en jóvenes universitarios, también desarrollada en Sonora por Elba Abril Valdez (2014).
3. Identidad de género y percepción de riesgo alimentario para la salud de las y los jóvenes de la universidad de Sonora, proyecto igualmente desarrollado en Sonora por Sandra Elvia Domínguez Ibáñez (2015).
4. Relaciones amorosas de pareja entre jóvenes universitarios/as: una mirada desde la perspectiva de género, trabajo realizado en Coahuila por Alicia Hernández Montaña (2015).

Cada trabajo de tesis aportó información relativa a su tema central, pero al mismo tiempo nos permitió plantear una mirada sistémica común en las dos entidades, Sonora y Coahuila, que buscó dar respuesta a una pregunta de investigación compartida, en donde el eje articulador fue la identidad de género y su relación con la salud en jóvenes universitarios. A continuación se resumen brevemente algunos de los hallazgos más significativos de los resultados sobre las identidades juveniles expresadas a través de los roles y estereotipos de género.

De cambios y permanencias: identidades universitarias en transición.

De acuerdo con los resultados obtenidos, más de la mitad de los y las participantes se ubicaron en perfiles de identidad de género en los cuales coexisten atributos tanto femeninos como masculinos. De acuerdo con la clasificación de Lara (1991) se trata de un perfil de género andrógino, con características femeninas y masculinas independientemente de que se adscriban como hombres o mujeres. Sin embargo, se encontró que un porcentaje importante de varones (24.9%) y mujeres (30.8%) se apegan a la expectativa social y cultural de los roles y estereotipos que se consideran típicamente masculinos o femeninos. En el caso de la violencia en el noviazgo (Cubillas, 2014), un perfil de género masculino y el apego a este tipo de roles, predice el uso de la violencia tanto en hombres como en mujeres.

El registro de violencia en el noviazgo aparece tanto en hombres como en mujeres, lo que lleva a cuestionar si estamos ante cambios en las relaciones de género o solo estamos observando una resignificación discursiva que no se refleja en las prácticas. Los atributos negativos tanto masculinos como femeninos (machismo y sumisión), marcan una tendencia también al involucramiento de la violencia en relaciones de pareja, independientemente del sexo biológico. El riesgo de este tipo de interacción es la posibilidad de que se mantenga durante la convivencia conyugal como una forma efectiva para resolver los desencuentros entre la pareja (Cubillas, 2014).

Los resultados fueron similares en el estudio sobre uso del condón (Abril, 2014), en cuanto a que las y los jóvenes con perfiles masculinos fueron quienes menos reconocieron utilizarlo durante sus relaciones sexuales a diferencia de las y los jóvenes con perfil andrógino. Lo anterior muestra que la combinación de atributos femeninos y masculinos considerados positivos, le permite a la persona tener mayor apertura para negociar el uso del condón con la pareja y para incorporar la información que tienen disponible sobre salud sexual. El terreno de la sexualidad, relacionado con la prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual está plagado de mitos y creencias que lo hacen más resistente al cambio, principalmente porque a través del sexo los varones reafirman su masculinidad y ejercen el poder sobre las mujeres.

El trabajo sobre percepción de riesgo (Domínguez, 2015) mostró a una población joven universitaria con problemas de salud relacionados con la alimentación. Si bien las y los estudiantes logran identificar los riesgos alimentarios, esta percepción no tiene implicaciones en la toma de decisiones sobre sus consumos y la prevención de posibles riesgos. Es decir, la percepción de riesgo de las y los jóvenes universitarios, no está asociada con cambios significativos en los hábitos alimentarios y en la ingesta de dietas saludables, excepto en las y los estudiantes con identidad andrógina que se caracterizaron por tener peso normal, satisfacción con su cuerpo, más tiempo para ejercitarse y salud percibida.

Al igual que en los estudios anteriores, las y los jóvenes que construyen su identidad sobre estereotipos de género con perfil andrógino, perciben el riesgo que puede existir para su salud en los alimentos que consumen a diferencia de quienes se identifican con perfiles tradicionalmente considerados masculinos. En estos casos, la percepción de riesgo se asocia negativamente con las actitudes y creencias sobre los alimentos. Se distinguen las y los jóvenes andróginos por pertenecer a familias nucleares con mayor capital cultural e ingresos medianos y altos. Además, tienen madres y padres profesionistas con un proyecto de pareja, que se involucran en actividades diferentes a las del hogar y del cuidado de sus hijas (os) y mantienen una buena comunicación con la familia (Domínguez, 2015).

Los hallazgos más importantes del estudio sobre las identidades de género y las relaciones amorosas, como en los trabajos mencionados anteriormente, dan cuenta de cambios en el

discurso más que en la práctica. La población estudiada muestra poco a poco el alejamiento de concepciones tradicionales sobre los géneros, para dar paso a expresar ideas sobre valores, prácticas y auto conceptos que se acercan más al respeto de la autonomía entre las parejas y la convivencia equitativa (Hernández, 2015). Sin embargo, al reconstruir sus historias de noviazgo o vida conyugal, las historias del poder masculino y la subordinación femenina, emergieron en las situaciones cotidianas como la toma de decisiones sobre qué hacer como pareja o tiempo que se dedican mutuamente entre otras más.

De esta breve síntesis de los proyectos y los resultados obtenidos, como grupo de trabajo se derivaron algunas acciones que están en proceso. En principio difundir los hallazgos compartidos tanto en la experiencia de formar grupos de trabajo interinstitucionales como sobre las identidades de la población universitaria estudiada. Los cambios discursivos, la persistencia de algunas prácticas tradicionales en las formas de interacción de los y las jóvenes universitarias de las dos entidades, así como las transiciones de algunos comportamientos, es información útil para el análisis de las tensiones y contradicciones que enfrentan algunos grupos juveniles.

Si bien la difusión del conocimiento generado en este esfuerzo colectivo e individual resulta relevante, no menos lo es la posibilidad de generar investigaciones con participación interinstitucional. Actualmente se inició un proyecto sobre conciliación de vida familiar y laboral, teniendo como sujetas de estudio profesoras-investigadoras de las dos instituciones participantes. Así, la creación de redes de investigación, que es una tendencia que crece, promueve no solo la obtención de financiamientos nacionales e internacionales, sino que también permite abordar problemas sociales complejos de un mundo globalizado y cambiante. Lo anterior solo es una muestra de las bondades de confrontar saberes y experiencias para dar lugar otras formas de quehacer científico buscando las coincidencias de proyectos distintos para desarrollar investigación original e independiente colaborando en red, pese a las distancias físicas entre una y otra entidad. Con ello se buscaron respuestas desde una perspectiva que cada integrante del grupo compartía, esto es, la mirada feminista del género y sus implicaciones, para explicar fenómenos sociales complejos que requieren precisamente del conjunto integrado y dialógico de diferentes disciplinas. Queda aún pendiente la tarea de profundizar en el sistema de conocimiento generado a partir de los resultados obtenidos.

En síntesis, la realidad social que atraviesa la población con la que cada investigadora trabajó, fue analizada desde una visión de lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional, tratando de poner en contexto cada uno de los problemas estudiados. La experiencia grupal nos deja claro que ante la complejidad del mundo social contemporáneo y su dinámica caracterizada por procesos que se suceden vertiginosamente día a día, los enfoques unitarios y hegemónicos de la unidisciplina resultan insuficientes. El análisis de las identidades de género de la población juvenil universitaria, requirió visualizarse como complejo cognoscitivo. Falta aún pasar de una fase de estudios diagnósticos a una propuesta de investigación-acción que permita, desde una perspectiva social y humana, desarrollar, impulsar y promover políticas públicas para la población juvenil universitaria.

En la población estudiada, los discursos muestran apertura a nuevos estilos de vida pero también el apego a reglas y paradigmas tradicionales. Las identidades de género de la juventud universitaria, transitan con ciertas resistencias, de manera que a veces pareciera que los cambios son más de forma que de fondo. La persistencia de jóvenes con perfiles de identidad apegados a los roles y estereotipos tradicionales, femeninos y masculinos, nos habla de estas resistencias y adherencias a creencias y roles de género social y culturalmente arraigados.

Referencias

- Abril, E. (2014) “Usar o no condón: ¿Una decisión de hombres? Los estereotipos y roles de género y su relación con el cuidado de la salud sexual en jóvenes universitarios”. *Tesis Doctoral*. Universidad Autónoma de Coahuila.
- Cubillas, M.J. (2014) “Violencia de género y juventud: Un análisis de las formas de expresión de la subordinación y el ejercicio del poder en las relaciones de noviazgo de jóvenes universitarios”. *Tesis Doctoral*. Universidad Autónoma de Coahuila.
- Cook, R. (2010). *Gender Stereotyping Transnational Legal Perspectives* Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p. 12.
- De Garay, A. (2008). “Los jóvenes universitarios mexicanos: ¿Son todos iguales?” en Suárez M. y Pérez Islas J. (coord.), *Jóvenes universitarios en Latinoamérica Hoy*, Porrúa: México. Pp. 205-222.
- Domínguez, S. (2015) “Identidad de género y percepción de riesgo alimentario para la salud de las y los jóvenes de la Universidad de Sonora”. *Tesis Doctoral*. Universidad Autónoma de Coahuila. Mecanograma.
- Galindo, J. (1992) *Ideología y Comunicación. El Estado, la Hegemonía y la Difusión Masiva*, México: Premia.
- García, R. (2006) *El conocimiento en construcción*, Barcelona, España: Gedisa.
- García, R. (2000) *Sistemas Complejos. Conceptos, Métodos y Fundamentación Epistemológica de la Investigación Interdisciplinaria*, Barcelona: Editorial Gedisa.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Barcelona: Taurus.
- Hernández, A. (2015) “Relaciones amorosas de pareja entre jóvenes universitarios/as: una mirada desde la perspectiva de género”. *Tesis Doctoral*. Universidad Autónoma de Coahuila. Mecanograma.
- Lagarde, M. (2001) *Los Cautiverios de las Mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México: UNAM.
- Lara, A. (1991). Masculinidad, feminidad y salud mental. Importancia de las características no deseables de los roles de género. *Salud Mental*, 14(1), 12-18.
- Maass, M., Amozurrutia, J., Almaguer, P., González, L. y Meza, M. (2012) *Sociocibernética, cibercultur@ y sociedad*, México: CEIICH/UNAM.
- Maffía, D. (2007) “Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia”, *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*. 12(28). http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-37012007000100005&script=sci_arttext
- Piaget, J. y García, R. (1982) *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México: Siglo XXI.
- Scott, J. (1996) “El género una categoría útil para el análisis histórico” en: Lamas, M. (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México: UNAM-PUEG.
- Suárez, M. y Pérez, J. (2008). *Jóvenes Universitarios en Latinoamérica, hoy*, México: Porrúa-UNAM.
- Velarde, D. y González, D. (2013) “La mujer en la ciencia”, *Savia*, 10(9): 11-15, Universidad de Sonora.

Educación universitaria en Venezuela : 1999-2015
Una aproximación a la cultura pedagógica
universitaria desde la línea de investigación *Memoria
Educativa Venezolana*

L'enseignement universitaire au Venezuela : 1999-
2015

La culture pédagogique universitaire dans le cadre
de la recherche menée dans la *Mémoire de
l'Éducation au Venezuela*

Ramón Uzcátegui

Cátedra de historia de las ideas pedagógicas
En Venezuela
Departamento de teorías e historia de la educación
Línea de investigación
Memoria Educativa Venezolana
Escuela de Educación
UCV, Caracas
Razktgui@gmail.com

Luis Bravo Jaúregui

Línea de investigación
Memoria Educativa Venezolana
Escuela de Educación
UCV, Caracas
Memoria.educativa@gmail.com

Resumen : Se presenta un balance general de la educación universitaria en Venezuela entre 1999 y 2015, a partir de la lectura derivada de la información colectada y organizada en la base de datos de Memoria Educativa Venezolana, línea de investigación adscrita al Centro de Investigaciones de la Escuela de Educación de la UCV. En dicho balance, el lector podrá conocer algunos de los conceptos que se desprende de la observación y seguimiento de la información, además de ser una oportunidad para acceder a la colección de información que expresan la cultura pedagógica venezolana en el tiempo enunciado. Este balance esta acompañado de una serie histórica del indicador más emblemático del sistema educativo como lo es la cifra de escolaridad. La observación evidencia un crecimiento importante, en permanente expansión del subsistema universitario, lo que a la luz de la información contactada refleja cuál ha sido la política más sostenida por el Gobierno que se instalo desde 1999, incluso a contracorriente con el precepto constitucional de que lo fundamental es la educación popular, que afecta al mayor número de la población. El crecimiento del subsistema no solo hay que verlo en su capacidad de inclusión, sino en su efectiva posibilidad de prosecución, egreso y generación de conocimiento con valor agregado derivado del accionar universitario.

Palabras clave : Memoria Educativa Venezolana, inclusión, educación popular, 1999-2015

Résumé : Un bilan de l'enseignement supérieur au Venezuela entre 1999 et 2015 est présenté à partir de la lecture des informations collectées et organisées dans la base de données de la Mémoire de l'Éducation Vénézuélienne - recherche rattachée au Centre de

Recherches de l'École de l'éducation de l'Université Central du Venezuela (UCV). Dans ce bilan, le lecteur pourra prendre connaissance de quelques-uns des concepts qui se dégagent de l'observation et du suivi de l'information en matière de culture pédagogique au Venezuela au cours de la période pré-citée. On y trouvera également l'historique d'un des indicateurs les plus emblématiques du système éducatif, à savoir le taux de scolarité. L'observation met en évidence une croissance significative, en permanente expansion, du sous-système universitaire, ce qui, à la lumière de l'information obtenue reflète ce qu'a été la politique suivie par le gouvernement depuis 1999, en opposition totale avec le principe constitutionnel qui entend que l'éducation populaire doit toucher le plus grand nombre de personnes. La croissance du sous-système ne doit pas être vue uniquement à partir de sa capacité d'inclusion, mais de ses possibilités réelles de suivi, d'intégration et de génération de connaissances, valeurs ajoutées des actions universitaires.

Mots clés : Mémoire de l'Éducation Vénézuélienne, inclusion, éducation populaire, 1999-2015

1. Présentation

Este documento está hecho de derivaciones y pretensiones. Procede de la Base de Datos⁶ de la Línea de Investigación Memoria Educativa Venezolana⁷. Pretende ser *vestíbulo* para comunicar los resultados, al 2015, de un proyecto que busca definir el impacto que tiene la Universidad (Educación Superior como solía denominarse en Venezuela) en la opinión pública, no sólo para saber el tamaño e intensidad del impacto, sino para reconocer su significado histórico, a la vez que sus rasgos más importantes, según lo que estimamos es su acontecer real.

La educación y particularmente la educación superior en América latina emerge en las últimas décadas, en el marco de profundas transformaciones políticas y sociales, motorizado por el boom de las materias primas que experimenta la región como uno de los factores de innovación y desarrollo⁸. Se parte de la idea de que el crecimiento de la educación universitaria contribuirá, de forma sustantiva, con el desarrollo, la innovación y, más recientemente, con la innovación tecnológica. Pero, aun así, los resultados no son los más halagadores, pues el crecimiento del sector no ha significado necesariamente una expansión en la generación de patentes, una cualidad de la universidad en el mundo globalizado de hoy⁹.

Representa este trabajo un nuevo esfuerzo de la búsqueda permanente de nuevos rasgos de lo que hemos definido como Cultura Pedagógica Venezolana, que no es otra cosa que la aproximación teórica y metodológica a la forma en que se expresa en público el acontecer educativo, asociado a la más alta de las fórmulas educacionales.

Se trata entonces de un nuevo esfuerzo de procesamiento y formalización de la información que, suponemos, proporcionará una mejor imagen de los pliegues más íntimos del modo en que se produce la Universidad en este país, de acuerdo a sus indicadores más visibles en la controversia pública que la explica. Presentamos esta muestra de lo que hacemos en la Línea de Investigación Memoria Educativa Venezolana para procesar la información disponible en la Base de Datos que la sustenta, como una selección de identificaciones necesarias para la construcción de nuestra propia imagen de los que es y ha sido la Universidad Venezolana dentro del proyecto político que se impuso en Venezuela a partir de 1999. Para acceder al

⁶ **Base de datos de la Memoria Educativa Venezolana**, del Siglo XVI a julio 2015. Por Luis Bravo Jáuregui y Ramón Uzcátegui Pacheco. Una importante colección de referencias al tema educativo en Venezuela, que define el sustrato de información fundamental que la Línea de Investigación Memoria Educativa Venezolana (Adscrita al Centro de Investigaciones educativas de la Escuela de Educación FHE-UCV y a los Postgrados de la Facultad de Humanidades y Educación). Se pone libremente en BOX a disposición de los interesados, en formarse en pre y postgrado o producir investigaciones conducentes a ideas y prácticas que mejoren el desempeño de la Educación y la Sociedad. Para descargar todos los Volúmenes de BOX pulsa: <https://app.box.com/s/78ampx7gya5rkrzaasfcga2z7pmpvk01>

⁷ Uzcátegui, Ramón Alexander. Memoria Educativa Venezolana: Una línea de investigación para el análisis y seguimiento de la institucionalidad educativa en Venezuela¹. Rev. Ped [online]. 2006, vol.27, n.78 [citado 2015-12-03], pp. 139-168. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922006000100006&lng=es&nrm=iso. ISSN 0798-9792.

⁸ Escalante M., Ana Beatriz y Graffe, Gilberto José (2013). Educación Superior Latinoamericana y políticas de apertura al mercado en los años 90 e inicios del nuevo milenio. Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, UCV N° 138, pp. 65-96. <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/5250>

⁹ Al respecto puede consultarse la obra de Oppenheimer Andrés, *Crear o Morir. La esperanza de Latinoamérica y las cinco claves de la innovación*. 2014, Nueva York.

contenido del informe global referido a la universidad venezolana puede acceder de forma libre a la siguiente dirección ***La Universidad Venezolana 1999-2015 textos y pretextos***:

2. El cómo, la metodología, el método, la metódica

Se presenta una relación de los hechos, actores y circunstancias que dominaron el conflicto gremial y académico ocurrido en la Venezuela que sigue al arribo del actual proyecto gubernamental, desde 1999. Lo que puede ser una nueva historia de las difíciles relaciones Gobierno-Universidad de Estado, en un país donde esa relación siempre ha estado marcada por la más amarga incompreensión de lo que es una Universidad y el lugar que ocupa en las sociedades asediadas por la incompetencia y el sectarismo político. Lo contamos tal cual se muestra en los registros que hacemos diariamente para construir la Memoria Educativa Venezolana, a la vez que tal cual lo vamos comentando semanalmente.

Se dibuja una hipótesis de trabajo, por intermedio de una suerte de *collage conceptual*, en la dirección y sentido de que se produce una alteración importante del orden de las relaciones Gobierno sector universitario. Orden impuesto por la presencia predominantemente autoritaria del Presidente Chávez. Cambio que quizás no sólo sea importante por constituir el primer gran desafío al esquema de poder que marca la hegemonía post-Chávez, sino que puede ser el anuncio de una historia de la Universidad Venezolana marcada por el cambio en las relaciones de poder que animan la relación Gobierno Universidad Nacional.

El corpus fundamental de este documento se realiza desde la perspectiva interesada en la reivindicación del principio de autonomía universitaria, el mismo que se sanciona en la Constitución del año 1999 y el que, en los hechos, se traduce con profundas restricciones administrativas pero amplias posibilidades a la libre ejecución de la voluntad académica de la ciencia y nacional. Un principio sistemáticamente amenazado desde el año 1999 por la misión y visión del Presidente Chávez y de la élite de poder que lo acompañó con la pretensión de imponer un modelo universitario servil a los intereses de reproducción eterna de sus privilegios políticos y económicos.

Se trata de una iniciativa derivada de la información disponible en la BASE DE DATOS DE LA MEMORIA EDUCATIVA VENEZOLANA, concentrada en la RESONANCIA PÚBLICA del tema universitario, con especial atención a la Gestión y la Política Pública Educativa desplegada en el país a partir de 1999. Buscamos que sea útil, además del SEGUIMIENTO del día a día de la institucionalidad, como una contribución a la escritura de materiales base para la confección de una HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN VENEZUELA.

3. Tejido, sistema de conceptos y experiencias útiles para iniciar el ordenamiento de la información disponible

La Universidad es un crisol de fórmulas pedagógicas y existenciales donde la búsqueda de muchas verdades tributarias a la pretensión de progreso social, definen el campo existencial de la comunidad que hace vida dentro de ella, al menos en América Latina y particularmente en Venezuela. Combina el pragmatismo de la solución de problemas sociales y científicos (más los primeros) con un ideal de redención social, en permanente ajuste, con los grados de insatisfacción de las necesidades sociales y de desarrollo que agobian la nación. Es Escuela y Laboratorio de producción de información controversial, a la vez que observatorio de la realidad, y muchas veces monitor del acontecer político. Todo a la vez y con escasa formalidad, pero con un alto grado de idealismo histórico formal.

4. El progresismo pedagógico de izquierda, educación en tiempos de revolución democrática, 1999-2002

Entre 1999 y el 2002 y parte del 2003, para ser más precisos, hasta el arribo mismo de las misiones y la instalación de la dupla Chávez-Istúriz como eje de la dominación político gubernamental de todas esferas del complejo educativo escolar de la sociedad, la Educación/Estado se comportaba más o menos como siempre. Con decibeles más altos del discurso populista y religiosamente comprometido con los ideales de la izquierda pedagógica, pero aproximadamente dentro de parámetros que no afectaron dramáticamente la vida corriente de la institucionalidad trabajosamente instalada desde al menos 1936.

Un período relativamente apegado a la posibilidad de seguir la institucionalidad educativa heredada de otros períodos históricos en cual se expresa en la idea de mejorar y desarrollar la Escuela nacional, su fórmula más concreta fueron las Escuelas Bolivarianas. A manera de Proyecto bandera permitieron dos cosas: desarrollar las Escuelas Integrales del gobierno anterior y otras experiencias históricas de igual tenor, a la vez que atender las preocupaciones legítimas por una escuela dignamente compensatoria de las debilidades estructurales que producen exclusión escolar - además de una sostenida campaña de agitación y propaganda que colocaron a las Escuelas Bolivarianas en el epicentro de la esperanza nacional, por una educación mejor.

Esas escuelas, llamadas bolivarianas, pero que en definitiva eran las escuelas buenas (limpias, grandes, abiertas, con comida, dos turnos etc.) que los venezolanos hemos querido tener toda la vida, a manera de mascarón de proa de una gestión capaz de alimentar la mejor esperanza del pueblo por un futuro mejor, formaban parte de un clima de ofertas educativas que profundizaban la intervención del Estado en educación. La tecno burocracia del momento desarrolló un discurso tendente a crear la sensación de que era posible profundizar la gratuidad, liberando de obligaciones a la población respecto a la educación de sus hijos; destrabando algunos nudos burocráticos que impedían el acceso de los más pobres a la escuela pública, la llamada eliminación de la matrícula en las escuelas oficiales, que, si bien no era lo anunciado, pudo impactar muy positivamente a la opinión pública, respecto a la necesidad de que era posible la inclusión escolar, con un manejo más sabio de la capacidad financiera del Estado.

De ese modo durante los primeros cuatro años de gestión, con las políticas y acciones mencionadas y otras no mencionamos, no por mezquindad sino por ahorrar texto innecesario, el estatus pedagógico pudo imponer la idea al país nacional que, como nunca antes, teníamos un gobierno preocupado y ocupado por la educación popular. Sin embargo las realidades que mostraba la educación no correspondían con esa imagen. Teníamos una nueva constitución que, en su artículo 103, sanciona la escolaridad obligatoria desde los 0 hasta los 17 años de edad, 18 años de obligatoriedad escolar (*Compulsory education* en notación UNESCO) y una gestión pública demasiado ocupada en las fórmulas de la apariencia y poco comprometida con la creación de oportunidades de formación en maternal, preescolar y básica, donde acceden precisamente la mayor cantidad de niños y niñas de los segmentos más vulnerables de la educación. Una población en crecimiento, menos que antes de 1999, pero creciendo en su componente más pobre, tocando a las puertas de un sistema escolar estancado, pese a las buenas intenciones promocionadas profusamente por la formidable maquinaria de propaganda que se había instalado.

5. La Escolaridad, la Escuela, la Universidad... el sistema educativo escolar

La sociedad se organiza de algún modo, tiene en el Estado la organización pública más amplia y poderosa en Venezuela, aunque todavía muy débil para expresar los intereses fundamentales de la nacionalidad. La escuela es un constructor, artificio, efecto, en lo esencial de la acción del Estado, dentro de los márgenes que impone la civilización occidental y las realidades que acompañan al carácter nacional, entendido como proceso y efecto de la venezolanidad. De igual modo, la escuela real se vincula una vez que se instala la democracia de modo más o menos definitivo, a lo que Robert D. Kaplan (2000; 508) como proceso de “construir una democracia” e “instituciones civilizatorias”, que en Venezuela es más resultado de la acción deliberada de Estado, por lo menos desde mediados del siglo XX en adelante, que artes del conjunto societal y cultural.

Las escuelas que tenemos, agrupadas en niveles de instrucción y modalidades, son sistemas de instrucción dentro de sistemas más amplios de escolaridad. Entonces, la escuela que vemos es un sistema que opera para producir escolaridad. La escuela es el resultado de un largo proceso de construcción de una opción educativa que los Estados asumen una forma razonable de socialización y construcción de cultura que ayude al desarrollo de los estados nacionales y mejore las posibilidades de éxito de los pactos sociales que aseguren la cohesión social. Es el resultado del despliegue de lo público frente a lo estrictamente privado. Viene de lo privado, individuos, religiones, segmentos sociales y un largo etc. para hacerse del sentido de colectividad, para la colectividad pública.

Al fin y al cabo las instituciones existen y pueden ser miradas, pero tal cual enunciamos el problema que moviliza este esfuerzo teórico, simple y llanamente no interesa. En todo caso, no es una escuela individual, sea maternal, preescolar, básica, media o universidad, usando las distinciones de nivel que operan en Venezuela. Hoy, hasta donde sabemos, las escuelas son lo que son porque están incluidas en sistemas y son muchas. Los sistemas escolares son sistemas orgánicos de instrucción según lo refiere repetidamente Manacorda (1999), desde los inicios del siglo XIX, o mucho antes desde la óptica de Boli (1989). De instrucción porque de eso se trata; crear las condiciones para que los que aprendan dentro de situaciones que equilibran las necesidades y aspiraciones de aprendizaje de los individuos (dentro de grupos o no) y necesidades públicas de enseñanza dentro de una cada vez más compleja y diversificada trama de situaciones de comunicación humana, es entonces un tejido institucional asimilable a la idea de sistema. Orgánicos porque se insertan dentro de las formas organizadas de la vida social de los países y naciones y responden o deben responder a razones de Estado.

Las escuelas son organizaciones sociales y culturales que, articuladas en sistema, enseñan, o así lo pretenden, formal y sustancialmente. Es la enseñanza *leit motiv* de la instrucción escolar para que ocurra el aprendizaje, esperado o no, pero es la enseñanza la función principal de las organizaciones que escolarizan.

Cuando se mira la educación en una sociedad concreta, en un país para ser más específicos, es necesario hacer precisiones tales como las que adelanta Claudio Lozano en su poética presentación del libro *La escolarización, historia de la enseñanza* (1980):

No es pues un tratado sobre educación y sus bases científicas. Sería una serie de *trabajos elementales* sobre la escuela y su incidencia sobre la vida de los hombres (...) la descripción de ese lugar tan especial, la escuela, mundo casi siempre, especie de época de crisálida para nuestros hijos, de campana de cristal, hundida personalmente - por cada uno - de un puñetazo o un viento frío. (Lozano, 1980)

Porque una cosa es mirar la manera como se construyen las personalidades y las mentalidades de las gentes que pueblan un país, dentro del entramado de agencias sociales que educan, y otra, hacerlo con la mirada puesta en la escuela, o tejido de escuelas que configuran eso que llamaremos sistema escolar nacional, donde se propicia ese tipo de educación que, en adelante llamaremos escolaridad.

Apoyamos nuestra afirmación, según la cual educación y escolaridad no son conceptos equivalentes, en varios argumentos básicos. El primero, se relaciona con el hecho de que educación refiere a un ámbito de significado bastante más amplio que la escolaridad, porque remite a una cualidad humana, la de aprender como respuesta a estímulos internos y externos que se producen como efecto de la existencia social y cultural y, de modo muy general, si se quiere, omnipresente en todo acto social-cultural. La escuela es un ámbito de aprendizaje más estrecho y, en buena medida, distinta del representado por la sociedad y la cultura, tal cual lo sostiene, muy acertadamente a nuestro ver, Brembeck:

(...)La educación en su sentido más amplio, puede interpretarse como un proceso de socialización, mediante el cual una persona aprende su modo de vida. Se trata de un proceso continuo desde el nacimiento hasta la muerte. La escolaridad refiere a un aspecto restringido de la educación que, según el comentario de Herskovits (1956), *limita su uso a los procesos de enseñanza y el aprendizaje que tienen lugar en tiempos específicos, en lugares particulares fuera del hogar, durante períodos definidos, mediante personas especialmente preparadas o entrenadas para la tarea (...).*" (Brembeck, 1987)

O, como cáusticamente lo expresa Neil Postman:

Sé muy bien que escolarización no equivale a educación y que, de hecho, es más bien poca la educación que tiene lugar en la escuela. La escolarización puede ser una actividad subversiva o conservadora pero, en cualquier caso, es una actividad limitada (...). Al alumno, la escolarización tal vez se le antoje interminable, pero sabemos que no lo es. Lo que sí es interminable es nuestra educación que, querámoslo o no, no nos da tregua. Esa es la razón porque la pobreza es un gran educador (...) (Postman, 1999)

Otro argumento remite al hecho de que la escolaridad, amén de ser un aprendizaje que se produce en un ámbito de significado más restringido que el definido por lo social/cultural, pues se produce dentro de los límites precisos de la institución escolar, es de naturaleza distinta. Es un aprendizaje que depende más de un tipo de estímulo externo, más reglado y consensuado estatalmente que el que se genera en los contextos societales y culturales en general. Para dilucidar este argumento, nos apoyamos en lo que Drebeen [según lo cita Brembeck (1987)] propone para el caso de la escuela inicial norteamericana, por supuesto, considerando las enormes distancias que existen entre esa realidad y la que trabajamos en esta investigación, que no es otra que la venezolana:

- "1. La responsabilidad por el control de las escuelas y por la instrucción se encuentra en manos de adultos que no son parientes de los alumnos.
2. Los niños salen diariamente del hogar para asistir a la escuela pero regresan al terminar el día; es decir que siguen siendo miembros activos de la familia.
3. Las escuelas se distinguen estructuralmente de acuerdo con el nivel; a pesar de las similitudes que existen entre los niveles elemental y secundario, hay diferencias notables que incluyen lo siguiente:
 - a. La variación en la heterogeneidad del cuerpo estudiantil en relación con la extensión del distrito escolar;

- b. El grado de diferenciación del personal de enseñanza basado en la especialización por materias;
 - c. La presencia o ausencia de un plan formal para seguir observando a los alumnos principalmente sobre la base del rendimiento académico anterior;
 - d. La variación en el número de alumnos que cada maestro enfrenta diariamente.
4. Los alumnos van progresando en la escuela grado por grado, en intervalos anuales, disolviendo cada vez las asociaciones con un conjunto de maestros y estableciéndolas con otro nuevo (a diferencia de la familia, donde la dispersión de los niños por edad es de características más amplias que la del aula)
5. Los alumnos recorren la escuela como miembros de cohortes de igual edad (a diferencia de la familia, donde la dispersión de los niños por edad es de características más amplias que la del aula)
6. Las clases, como las familias, constan de posiciones adultas y no adultas, pero las primeras cuentan con un número mucho mayor de miembros no adultos." (Dreeben, 1967)

Todo lo cual, de nuevo, salvando las distancias que pueda haber entre nuestras sociedades secundarias y la norteamericana y entre el tipo de escuela que Dreeben tiene en mente y la diversidad de instituciones que configuran el tejido escolar en todas las sociedades, señala con nitidez que la escolaridad es un tipo de educación en buena medida distinto al que se produce en el ámbito mayor del sistema educativo. Ahora bien, educación y escolaridad son distintas por amplitud y naturaleza institucional, pero ¿cuál es el sentido de esta diferenciación para quienes que ocupan de dilucidar pedagógica y políticamente las realidades que acompañan a los sistemas escolares a los efectos de influir en su desarrollo?

Ubicamos el sentido de la confusión aludida en la insistente indiferenciación conceptual que todavía persiste en nuestro medio cuando se mira al sistema escolar disuelto en lo educativo, pese a los esfuerzos realizados en nuestro mismo medio para establecer las diferencias (Bigott, 1979 y 1982) y las consecuencias que tiene tal confusión.

Orlando Albornoz (1999) ha regresado portentosamente a la distinción que venimos trabajando y la ha colocado en el centro mismo de las perversiones que tuvo la gestión educativa del Gobierno Venezolano, en el período 1994-1999, cuando, tanto el Ministro de turno como la élite intelectual que lo rodeaba, no fueron capaces de precisar que lo que tenían en sus manos, como objeto inmediato de actividad, era una red gigantesca de instituciones escolares, y en contrario, lo miraban y actuaban en consecuencia, como que si su oficio se emparentara a la conducción del sistema educativo venezolano. Dejemos que hable el autor aludido, para que nos explique su punto de vista, cuando define las diferencias y sugiere los inconvenientes políticos que comporta:

"No existe otro tema acerca del cual exista un consenso más universal: la educación debe ser mejorada. En efecto, todo sistema educativo es perfectible, porque sus objetivos nunca podrán cumplirse. La educación es un proceso delicado e intenso, destinado a formar personas y ello, es por definición un *self defeating concept*. Por ello, quizás existe tanta retórica en el área de la educación, en todas partes del mundo, es menester decirlo. Mi experiencia de varias décadas de académico errante, me ha permitido escuchar las mismas argumentaciones, en las cuatro esquinas del universo, hasta el cansancio. Argumentaciones que he escuchado por parte de individuos o de grupos, en reuniones que a veces se tornan aburridas e inacabables, porque se habla en todos los casos de lo improbable, hasta a veces llegar a proponer lo irrealizable y lo fantasioso.

Tengo la impresión de cómo se confunden con mucha facilidad los conceptos de educación y escolaridad. Pero, en todo caso, la sociedad tiene un elevado interés en la cosa escolar, no así en la educativa, pero confundiendo los términos. Por ejemplo, la sociedad todavía cree que la educación es un proceso de aula, cuando en verdad este proceso, educación, se da con mayor intensidad fuera del aula. La televisión, por ejemplo, es, sin duda alguna, un instrumento procreador de escala de valores que no se hallan insertos en un discurso pedagógico. Mejor dicho diría en términos de Berstein, que el discurso pedagógico venezolano centra sus fundamentos en los medios de comunicación social y no en la escuela. Pero la fe de la sociedad se halla en el aula." (Albornoz, 1999)

Cosa que se pone de manifiesto, cuando el mismo Orlando Albornoz argumenta a favor de tener cuidado en la copia de modelos externos para la concepción y gestión del aparato escolar venezolano, deslindando magníficamente la educación y la escolaridad, de la siguiente manera, al contestar una pregunta de la periodista Yelitza Linares:

- ¿Por qué no favorecernos de la educación cubana si los indicadores internacionales la ubican entre las mejores?

- Vamos a distinguir dos conceptos: educación y escolaridad. La segunda es parte de la primera. La educación es el complejo de diversos agentes que influyen en la formación de las personas en una sociedad. En Cuba la escolaridad o cobertura, como en cualquier sociedad cerrada, es exitosa porque se logra escolarizar a toda la población, pero hay un control directo que estimula el rendimiento hacia determinadas asignaturas, específicamente hacia aquellas de orden repetitivo; pero no a las de orden reflexivo, en las que interviene el criterio, tanto del docente como del alumno. En los indicadores educativos, Cuba no está bien; por el contrario, está por debajo de la media. A esto se suma que ese control es posible sólo en la escuela básica, porque en la superior se depende de criterios de reflexión, y la masa crítica cubana ha venido disminuyendo como consecuencia de dos factores; uno el aislamiento, producto del bloqueo que ha impedido la circulación de ideas; y el otro, el control político del régimen, que por razones históricas ha tenido que homogeneizar esa masa crítica. Uno ve que nuestro pensamiento crítico es más activo, mientras que el cubano es sumamente rígido y pasivo (Linares, 2000).

Albornoz ha puesto la distinción que nos preocupa en su más preciso lugar. La opinión pública y las élites que administran la acción estatal están pensando y actuando como si en la escuela se produjera educación y no escolaridad. *Están usando un telescopio para mirar un grano de arena* y no se dan cuenta que las lecturas que hacen de la escuela venezolana son desproporcionadas respecto a lo que es su objeto de comprensión y acción específica.

6. El sistema educativo

El proceso mismo de institucionalización de la escuela, tal como fue referido anteriormente, es producto en buena medida de la contradicción que ocurre entre las formas de la educación incidente o existente, aquella que se produce en otras instituciones distintas a la escuela, o por el mero desenvolvimiento del individuo en la sociedad, y la que ocurre en las instituciones expresamente constituidas para producir educación: la escuela/sistema escolar. Ese enfrentamiento existe hoy bajo nuevas formas e intensidades que difícilmente podríamos agotar, pero que merece la pena analizar brevemente en dos expresiones fundamentales:

- La primera, referida a la explosión comunicacional producto de las nuevas tecnologías e industrias mediáticas que permiten masificar, hasta límites insospechados hasta hace poco, la información y el entretenimiento, dando lugar a fuentes de estímulo educativo que compiten fuertemente con los mensajes que propicia la escuela; incluso se ha llegado a pensar seriamente en que la escuela pueda llegar a convertirse en una simple “caja de resonancia” para los factores de educación creados en los medios de comunicación masiva.
- La segunda, se expresa en la violenta expansión de formas educativas altamente estructuradas pero fuera del ámbito escolar, estrictamente hablando. Como es el caso de las respuestas múltiples que las empresas están dando a sus requerimientos específicos de entrenamiento y capacitación, y sobre todo de adaptación del personal a los rápidos cambios tecnológicos y conductuales en general que están ocurriendo. Y, más allá de las empresas productivas, todos los entes organizados de la sociedad instalan crecientemente formas sistemáticas de instrucción para responder la ampliación de las exigencias de calificación y adaptación funcional del trabajador.

No sólo se trata del crecimiento o del ritmo violento del surgimiento de nuevas representaciones de la naturaleza y el espíritu, sino de la circulación y aplicación de ese conocimiento, que progresivamente impactan al sistema escolar y a todos los órdenes de la existencia social. Hoy, la escuela universitaria está desbordada por el desarrollo de las especialidades, los conocimientos específicos y limitados a aspectos muy particulares de la realidad hasta el punto de saturación tal que sólo la Inter., Mult y Transdisciplinariedad permiten mantener cierto nivel de actualización frente a esa velocidad inusitada de producción del conocimiento. Lo mismo ocurre en todos los niveles y modalidades del sistema escolar actual:

“Sean cuales fueren sus restantes actividades, las actividades de las escuelas enseñan cosas a la gente. Esa gente es ahora más numerosa, se muestra más atenta a alternativas contradictorias, sus ambiciones son más exigentes y es más probable que experimenten un sentimiento de superioridad frente al maestro a causa de lo que el padre o el hombre de la televisión acaban de decir. También permanece más tiempo en la escuela y, en algunos casos realiza una experiencia cuyo nivel supera en mucho al del maestro. ¿Qué podemos afirmar respecto del conocimiento? Además de la “explosión demográfica”, mencionada con tanta frecuencia, y de la explosión de expectativas, que ahora está convirtiéndose en un lugar común, consideremos nuevamente esa antigua favorita, la explosión del conocimiento (Boyd y King, 1977).

También se ha producido una expansión en el conocimiento sobre educación y, sobre todo, se ha dado una ampliación estimable en las posibilidades de ordenar la instrucción dentro del ámbito escolar. Mucho se sabe sobre cómo aprende el niño, el joven y el adulto; cada día aparecen nuevas y mejores iniciativas de tecnología educativa en forma de nuevos métodos docentes o por posibilidades de utilización de los medios de comunicación que multiplican el potencial de enseñanza. Nuevas disciplinas pedagógicas permiten tener una visión más integral del proceso instruccional, como es el caso del Currículo, el Diseño Instruccional, el Análisis de Sistemas Educativos y otras que habilitan crecientemente al docente para una mejor selección y organización de contenidos y estrategias instruccionales y la más eficiente toma de decisiones sobre la gran cantidad de opciones que abarrotan el “supermercado de posibilidades” para la enseñanza y el aprendizaje eficaces.

Cada vez más la enseñanza en la escuela es una actividad especializada. Para realizarla debe recibirse una formación específica, lo que genéricamente se puede denominar como carrera

docente, que está pautada y protegida por normas sancionadas por el Estado que regulan la función instruccional. Algo parecido sucede con otras funciones dentro de la escuela, como son la evaluación, la administración, la utilización de medios audiovisuales, que están siendo ejercidas por personal especializado formado en instituciones de educación superior: “En todas partes del mundo el cuerpo docente constituye en la actualidad un grupo socioprofesional de gran importancia, hasta el punto de representar en muchos países en vías de desarrollo la categoría más numerosa de asalariados” (Faure, 1974: 25).

A pesar de las diferencias entre países, es hoy una aspiración universal el incremento permanente de la escolaridad de los ciudadanos, aspiración que ha asumido el carácter de política prioritaria para los Estados.

Aun y cuando persisten dos modos de solución de los problemas que plantea la escolaridad creciente de la población -la selección restrictiva o las puertas abiertas- en una perspectiva forma se viene imponiendo la segunda, aunque la selección funciona de hecho a través de los múltiples mecanismos de exclusión que operan en las sociedades de clases, todavía dominantes en la sociedad occidental.

A través de diversos canales de ajuste la escuela cada vez más atiende los requerimientos del aparato económico social, hasta el punto de que ella misma se ha convertido en un factor de primera línea para el crecimiento y desenvolvimiento de los procesos productivos: la escuela hoy forma el personal calificado, altamente calificado y especializado, la escuela crea respuestas mediante la investigación sistemática y, esencialmente, la escuela contribuye decisivamente a la creación de las nuevas actitudes sociales que reclaman las nuevas formas de producción.

De igual forma la escuela se ha convertido en un factor trascendente para la evolución y el cambio que ocurre en las sociedades, al emplearse conscientemente en la preparación de los hombres para tipos de sociedad que todavía no existen. Sin embargo, y por ello hablamos en parte de “respuesta contradictoria”, ha aparecido una avasallante tendencia a rechazar el producto escolar por parte del resto de la sociedad: “Por primera vez en la historia diversas sociedades comienzan a rechazar en gran número los productos ofrecidos por la educación institucionalizada” (Faure, 1974)

El desempleo y subempleo profesional son uno de los problemas más agudos de la sociedad occidental contemporánea, de manera que esa pretendida respuesta de que hablamos, aunque cierta como tendencia general, se ve distorsionada por graves disfunciones de origen estructural que la educación difícilmente puede resolver.

De igual manera la educación formal “es la actividad menos costosa para mantener ocupados a los jóvenes mientras no pueden estar en otro sitio” (Moncada, 1977). La escuela en sus niveles más altos resulta una opción social alternativa a un mercado de empleo cada vez más estrecho.

Uno de los rasgos más importantes del Estado Capitalista contemporáneo es la intervención estatal en todos los órdenes de la sociedad (ello es cierto, aun reconociendo la importancia de las nuevas opciones de política que colocan en el centro mismo de sus propuestas el achicamiento mismo del Estado y de su capacidad interventora). Fundamentalmente, en aquellos sectores donde la iniciativa privada (incluimos a las iglesias en este sector) se ve desbordada por las dimensiones mismas del esfuerzo requerido, o sobrepasados en cuanto a intereses. Una de las zonas donde el Estado ha alcanzado mayores niveles de compromiso es en la de atención a las necesidades sociales tales como: seguridad social, salud, vivienda y

sobre todo educación. Es parte del estado social de derecho instalado en buena parte del mundo occidental en el siglo XX.

Sin entrar a considerar el significado último (acumulación, legitimación, armonía social) que pueda tener la provisión que el Estado hace del conjunto de servicios que permiten compensar en alguna medida los efectos perniciosos de la apropiación privada de los beneficios de la producción social, es posible resaltar que los servicios sociales del Estado han mejorado y crecido y que el Estado los provee a costa de enormes esfuerzos financieros que, permanentemente, ponen en jaque sus posibilidades reales.

Otra dimensión del rasgo que, sucintamente, estamos analizando, tiene que ver con el crecimiento de las expectativas de la población frente al disfrute del servicio educación escolar, pues se han convertido en una de las necesidades más sentidas del hombre actual. Esto es aún más cierto en las sociedades donde la democracia liberal se ha constituido en una ideología operante y el ciudadano ve a la educación como uno de los derechos más inequívocos del vivir en democracia.

La idea de intervención estatal en la operación de la institución escolar, tal como se demostró en el esbozo del desarrollo de la educación, está ligada a las raíces mismas de su evolución, pero esencialmente al proceso de transformación de la escuela a sistema escolar. Y, en tiempos relativamente recientes habría que considerar una forma nueva de esa intervención: la planificada.

Las últimas décadas del funcionamiento del sistema escolar han estado asignadas por la pretensión estatal de normar la escuela para prever su operación en el tiempo y espacio. Aun en los Estados más refractarios a la centralización estatal, ha tomado cuerpo la intervención planificada del Estado en los asuntos concernientes al funcionamiento de los servicios sociales y educativos, pero ello ha venido sucediendo con creciente incidencia en aquellos países de capitalismo periférico donde las masas presionan insistentemente por mayor acceso a la escuela.

Cuando Napoleón organizó en 1806 y 1808 el sistema que, con modificaciones relativamente secundarias de principio, es todavía la pauta francesa oficial en el campo de la educación, conservó y fortaleció las aspiraciones de los revolucionarios al “Estado Docente” en lo que le pareció la única esfera importante, es decir, la consolidación secular de su país, mediante el conocimiento técnico. No disponía de la conciencia integral del control ideológico general que hemos adquirido, ni de las oportunidades mecanizadas de control; sin embargo allí estaban las implicaciones correspondientes. El gobierno ya había advertido que la educación era un medio para realizar fines nacionales, pese a que un hombre como Napoleón concibió estos últimos sólo con referencia al poder militar (Boyd y King, 1977).

7. La prioridad real de la gestión y política pública de la educación es la Universidad de Gobierno y (pretendidamente) de masas

Fuera de las especulaciones de ocasión, parece ser un hecho incontrastable el que la verdadera prioridad de la política de inclusión educativa desarrollada por el Gobierno del Hugo Chávez y ahora por el gobierno que le sigue, de Nicolás Maduro, es la llamada Educación Universitaria. Cuestión que contrasta con las prioridades derivables del artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la ya larga tradición educativa de la Nación, que colocaba en el centro mismo de atención prioritaria la escolaridad de las mayorías bajo la noción de niveles básicos de la educación o de sanción constitucional, como estrictamente prioritarios. Todo ello, según se visualiza en las

tendencias de crecimiento cuantitativo de la Universidad, que se plasman en el cuadro que sigue y que contrastan por su sostenido crecimiento con las tendencias del sistema escolar.

Cuadro. Inscripción total año a año, en el subsistema universitario (incluye Misión Sucre e Instituciones de todo tipo y nivel)

Años escolares	Total
1998-9	796.350
1999-0	818.438
2000-1	852.850
2001-2	881.501
2002-3	1.260.855
2003-4	1.123.063
2004-5	1.247.714
2005-6	1.807.122
2006-7	2.135.146
2007-8	2.135.000
2008-9	2.200.000
2009-10	2.200.000
2010-11	2.340.207
2011-12	2.503.296
2012-13	2.600.000
2013-14	2.620.013

Fuentes: Años 1998-2006. *Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación Superior o equivalente (boletines OPSU). Tomados año a año de la sección estadística y del discurso del ministro de turno.*

Año 2007: *Gobierno Bolivariano de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la educación Superior. La revolución Bolivariana en la Educación Superior. Mayo 2008. Portal MPPS. http://www.mes.gov.ve/mes/documentos/boletin/ultima_version.pdf, bajado el 02-06-*

2008. 2008 ABN. *Caracas, 02 Feb. - POLÍTICAS EDUCATIVAS HAN FAVORECIDO INGRESO DE ESTUDIANTES AL SISTEMA DE FORMACIÓN.*
<http://www.abn.info.ve/noticia.php?articulo=176647&lee=16>, bajado el 08-04-09

2008-2012 *Memoria y Cuenta de MPPU presentación general del ministro o ministra en ausencia de sección de estadística. 2012-2013 (al 01-01-13) Venezuela Socialista en Cifras <http://venezuelasocialista.avn.info.ve/> Consultada el 15-04-2014*

Según la información consolidada en los últimos años, de 1999 a 2015, se evidencia un crecimiento sostenido de la educación universitaria en Venezuela. Se registra un salto importante entre 2004 y 2006, donde poco más de un millón de inscritos pasa a más de dos millones de jóvenes en el sistema universitario.

Cuadro. La Memoria y cuenta del MPPEU (Ministerio del Poder Popular para la Ciencia la Tecnología y la universidad) inicia una cuenta matricular consolidada

Instituciones de Educación Universitaria	Públicas	Privadas	Total
Universidades	1.494.798	290.879	1.785.677
Institutos Universitarios	124.019	322.295	446.314
Colegios Universitarios	31.120	41.340	72.510
Misión Sucre	315.512	-----	315.12
Total	1.965.449	654.564	2.620.013

Fuente. Cuadro incluido en la página 12 de la sección de **PRESENTACIÓN** de la Memoria y Cuenta del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) 2014

Al analizar por tipo de instituciones de educación universitaria, vemos cómo las universidades concentran la mayor cantidad de población estudiantil. Las universidades públicas tienen el mayor número de estudiantes. La oferta privada tiende a ser mayoritariamente en carreras cortas ofrecidas por instituciones y colegios universitarios.

Ideas finales

Los cuadros anteriores reflejan que la primera década del siglo XXI, en el caso venezolano, hay es una expansión importante en la matrícula del subsistema universitario. Expansión que se expresa de forma vertiginosa en menos de cinco años, al pasar de poco menos de un millón en 2001 a más de dos millones de estudiantes en 2006. Tendencia creciente en el subsistema universitario en el cual el conjunto de universidades públicas tiene la mayor proporción.

Este crecimiento del subsistema de educación universitaria hay que seguirlo y analizarlo en el tiempo. Siendo un universo tan grande y en expansión constante puede derivar en agotamiento, o enfriamiento, de no atenderse elementos tan importantes en todo sistema educativo, más allá de la inclusión, y tiene que ver con la prosecución, el egreso, y la generación de valor agregado derivado del accionar universitario. Variables estas todas cualitativas que define un panorama propicio para nuevas investigaciones que ahonden en tales realidades.

Referencias

Albornoz, Orlando (1999) *Del fraude a la estafa. Las políticas educativas en el quinquenio del gobierno de Rafael Caldera-II (1994-1999)* Universidad Central de Venezuela. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Caracas.

Bigott, Luis A. (1979) *Introducción al análisis de sistema educativos*. Facultad de Humanidades y educación. UCV. Caracas.

Bigott, Luis Antonio (1982) *Modelos de análisis de sistemas escolares* (Vol. 1) Ediciones de la facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Boli, John (1989) *New Citezens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Pergamon Press. USA.

BOYD, William y Edmund KING (1977). *Historia de la Educación*. Edit. Huermul. Buenos Aires.

Brembeck, C.S. (1977) *Sociología de la Educación*. Paidós. Buenos Aires. Dreeben, 1967

Faure, Edgar. (1974) *Aprender a Ser*. Unesco/Alianza Universal. Madrid.

Hirshbein, Cesia Z. (1993) *Identidad versus complejo de inferioridad*. Extramuros. Revista de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Caracas

Kaplan, Robert D. (2000) *Rumbo a Tartaria*. Punto de Lectura. Madrid

Linares, Yelitza (2000) *Orlando Albornoz: "No nos conviene una asociación educativa con Cuba"*. El Nacional. C/2 6-11-2000

Lourau, R. (2001). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Lozano, Claudio (1980) *La escolarización, historia de la enseñanza*. Montesinos. Barcelona.

Manacorda, Mario A. (1999) *Historia de la educación*. Siglo XXI. México

Moncada, Alberto (1977) *Educación y Empleo*. Edit. Fontanella. Barcelona.

Postman, Neil (1999) *El fin de la educación*. EUMO OCTAEDRO. Barcelona.

A extensão universitária no brasil processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido

L'extension universitaire au brésil : processus éducatif à partir de l'expérience e du sens

Luciane Pinho Almeida

Professora doutora do programa de mestrado
e doutorado em psicologia
Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande – MS – Brasil

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a extensão universitária brasileira e a sua contribuição para com a aprendizagem do aluno, a partir do pensamento do pesquisador brasileiro Paulo Freire. Este autor em seus estudos afirmava que as experiências e as vivências do estudante são muito importantes para o sucesso do processo de ensino aprendizagem. Todavia, para que haja interesse para o aprendizado, é necessário que o conteúdo faça sentido para o aluno. Desse modo, Paulo Freire nos aponta que “Educar-se é impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana”. Portanto, este artigo destaca premissas que nos remetem a reflexão da compreensão do processo de aprendizagem do estudante através da extensão universitária, estabelecendo assim papéis diferentes e complementares que se articulam nas vivências e convivências para o aprender, e principalmente, para que o próprio aluno construa seu próprio conhecimento.

Palavras-Chave: extensão Universitária Brasileira, processo de aprendizagem, experiências e sentido

Résumé : A partir de la pensée de Paulo Freire, cet article se veut une réflexion sur l'extension universitaire brésilienne et son apport quant à l'apprentissage dispensé à l'élève. Paulo Freire soulignait l'importance, chez l'étudiant, du vécu et de l'expérience personnelle dans le succès du processus d'apprentissage, à condition que cet enseignement ait du sens pour lui. De cette manière, Paulo Freire suggère que "l'éducation doit être imprégnées des pratiques de la vie quotidienne". Aussi l'article qui suit met-il en avant des hypothèses qui nous invitent à réfléchir à la compréhension du processus d'apprentissage de l'étudiant par l'université, établissant ainsi des rôles différents et complémentaires qui s'articulent à partir des expériences quotidiennes de chacun d'entre eux, afin qu'ils puissent eux-mêmes construire leurs propres connaissances.

Mots clés : extension universitaire brésilienne, processus de l'enseignement, expériences et sense

Introdução

“*Sonhar é acordar-se para dentro*”
É dar sentido à vida... (Mário Quintana)

É contundente a importância de que se promova a educação para TODOS, mas é importante também que a educação possa contribuir na construção de pessoas humanizadas, profissionais competentes, éticos e comprometidos com sua sociedade.

Nesse sentido, há de se mencionar que historicamente a educação sempre foi discutida como necessária a qualquer transformação societária. Assim, sabe-se o quanto é importante que a educação supere modelos educacionais ultrapassados, que reprimem totalmente o conhecimento próprio de outras culturas, de outras instâncias, deslegitimando, desacreditando e inviabilizando qualquer outra forma de educação. É necessário realizarmos o contrário, encontrando novos modelos educacionais que possam colaborar com a transformação social.

Este artigo procura apontar reflexões acerca da extensão universitária e do processo de aprendizagem, partindo da concepção de Paulo Freire de que “*Educar-se é impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana*”.

A extensão universitária ao lado do ensino e da pesquisa é parte do pilar de sustentação do ensino superior brasileiro e tem um papel fundamental de contribuição superando a formação profissional apenas, contribuindo então para que o estudante possa ter acesso à formação integral, ética e humanística, tão necessária para os dias atuais.

1. A universidade e o processo educativo

Inicia-se essa reflexão reportando-se a Chauí (2003) que coloca que Universidade é “(...) *uma instituição social, isto é, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, dentre as quais se destacam a produção, sistematização e socialização do conhecimento e a formação integral dos educandos.*” Cabe-lhe, e talvez seja essa a sua principal função, desenvolver a inquietude do ser social, conforme nos diz Marcovitch (apud Chauí 2003).

Para Chauí (2003) o reconhecimento e a legitimidade social da Universidade vincula-se, historicamente, à sua capacidade autônoma de lidar com as idéias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento. Ao se apresentar, portanto, como o lugar privilegiado no qual, por um lado, se pode acolher, sistematizar e socializar o conhecimento que já foi produzido pela humanidade, por outro, pode-se produzir novos saberes e conhecer os métodos de sua construção operacionalizados pela tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, partindo da construção de seu projeto institucional.

Dessa forma, entende-se que a universidade tem a missão de lidar com a construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos, portanto, ambiente no qual se transita conhecimentos.

Se é a Universidade local em que transita conhecimentos ou como Chauí (2003) nos disse local de formação integral, cabe aqui lembrar Paulo Freire em sua definição de Educação – *educar-se é impregnar de sentido cada ato cotidiano*. Concluí-se, a partir disso que a educação é um ato do conhecimento que faz sentido à vida. Este é o fundamento para que o conhecimento possa vir a contribuir efetivamente com a formação de todo e qualquer cidadão, ou seja, enquanto espaço de educação, de formação integral, a Universidade deve

oferecer espaço privilegiado para que o conhecimento faça **sentido** para esse acadêmico. Ou seja, só aprendemos quando aquilo que se está aprendendo nos é significativo, o que se aprende por obrigação também se esquece facilmente.

Para a continuidade dessa reflexão, apontam-se algumas premissas contidas no pensamento de Paulo Freire (1987), que podem indicar pontos iniciais de reflexão sobre essa questão.

1. **Somos seres do mundo**, ou seja, vivemos no mundo, estamos no mundo e com o mundo – num dado período histórico, num dado local, temos influência de nossa cultura e etc... Somos seres de relações sociais e determinadamente históricos. Aprendemos que somos só culturais, mas somos também físicos, psíquicos e etc, e todos nós, fazemos parte de um só planeta, em que encontram-se diversidades.
2. **Somos seres inacabados e incompletos**, portanto, aprendemos ao longo de toda a vida. E não há tempo próprio para aprender. Assim sempre é possível aprender, é importante destacar também que aprendemos em contato com o outro, mas sempre é o sujeito que aprende. Paulo Freire (1987) nos colocava que *“Na verdade, o inacabamento do ser humano ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.”* Morin (2000) *“nos coloca que tudo aquilo que foi criado pelo homem deve vir com incertezas.”*
3. **Aprender não é acumular conhecimento**. As informações envelhecem rapidamente. Quanto mais conhecemos e descobrimos, quanto mais sabemos, maior é nossa ignorância, porque aprender é um processo infinito e aqui se tem a noção de movimento, na dialética do mundo. Também consideramos que o conhecimento não pode ser fragmentado e precisa ser pertinente, fazer sentido é compreender a complexidade do conhecimento.
4. **importante é aprender a pensar** – não reproduzir pensamentos, mas pensar a realidade. Morin (2000) nos dá a concepção da ideia de erro, porque como esse autor coloca a ciência se acostumou a sempre afastar o erro de suas concepções, tudo que é erro deve ser afastado para que o conhecimento avance, todavia se vivemos num mundo em movimento, temos que conviver com a ideia de erro e acerto, portanto, aceitar o erro é compreender que embora façamos o nosso melhor, somos sempre passíveis de errar. O importante é não desistir e tentar superar o erro.

Partindo, portanto, dessas premissas, ou seja, que somos seres do mundo, com o mundo, históricos e sociais, também somos inacabados e estamos aptos a sempre aprender, e aprender não é acumular conhecimentos e sim aprender a refletir, aprender a problematizar, aprender a pensar e a conviver com erros e acertos. Portanto, a partir dessa discussão inicial prossegue-se essa reflexão com relação ao processo de aprendizagem e a extensão universitária.

2. A educação crítica e interventiva e o processo de aprendizagem

De acordo Paulo Freire (1987) há três momentos importantes para que ocorra o processo da aprendizagem e assim da formação integral da pessoa humana:

- 1) **Investigação Temática** – que é o conhecer melhor o que já se sabe e poder conhecer o que se sabe, para daí aprofundar o conhecimento. Dessa forma, é necessário motivar - seduzir – porque só se motiva ou seduz, quando existe uma curiosidade e essa existe por si só nas pessoas, mas é preciso que se possa despertar o acadêmico para que ele se motive por determinada temática que lhe interessa. É a categoria da leitura do mundo, da aproximação do mundo e de retirar do mundo os elementos, ou seja, da curiosidade epistemológica, portanto, como Jürgen Habermas

(1993) aponta a curiosidade precede o conhecimento. Parte-se, portanto, da realidade social que se apresenta e da curiosidade sobre essa realidade que se apresenta a mim.

- 2) **Tematização** – quem constrói o conhecimento é o estudante, o professor é somente àquele que incentiva, que coordena, que testemunha, que colabora, que ajuda e orienta motivando o aluno. Assim, descobrir o significado do tema para o estudante é importante, nesse processo de codificação e decodificação da tematização, que parte das experiências no mundo e com o mundo. Compartilhar o mundo lido. Não há conhecimento válido a não ser que ele seja o conhecimento partilhado pelo outro. O conhecimento só é válido quando a validade do meu conhecimento é dada socialmente. Nesse sentido, compartilhar o conhecimento com o outro é muito importante.
- 3) **Problematização** – que é o descobrir o sentido e o significado daquele conhecimento para a minha vida e a vida de todos a partir da tematização. A visão tradicional do conhecimento imprime-o como acúmulo e não como construção de sentido. Terminar um curso para poder integrar-se ao mercado de trabalho, ou seja, ter um diploma somente para responder aos anseios da sociedade capitalista, essa é uma noção que foi impressa na sociedade do século XX, sociedade industrial fundamentada na noção de trabalho e de competição de mercado. Desse modo, a noção de problematização para Freire é justamente contrária, problematizar é imprimir sentido, é refletir sobre o que se faz, como se faz e porque se faz. Dessa forma, Paulo Freire (1977) nos dizia que problematizar deve levar ao engajamento ao compromisso com o outro e consigo mesmo. A partir da problematização posso reconstruir meu conhecimento, se eu compreendo o mundo e compartilho o mundo lido; então juntos construímos o mundo.

Volta-se então a reafirmar, portanto, que *educar-se é impregnar de sentido cada ato cotidiano*, conforme nos dizia Paulo Freire, porque quando o aluno *investiga* é porque a temática lhe interessa, porque despertou-lhe curiosidade, e quando se “*tematiza*” é porque se quer entender e quando se “*problematiza*” é porque se quer achar soluções possíveis para determinadas demandas.

Assim, como já foi dito, o aluno, só aprende quando àquilo que está aprendendo o é significativo para si. O aprendizado será prazeroso se está de acordo com meu projeto de vida e com a compreensão que faço da vida.

De acordo com o pensamento de Freire (1977) conhecer, na dimensão humana, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, recebe os conteúdos que outro lhe apresenta. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em **intervenção** e em **reinvenção**. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece, conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o como de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Portanto, conhecer é uma tarefa de **sujeitos** e não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito que o homem pode realmente conhecer e transformar a sua realidade. Deste modo, partindo do pensamento freireano, passa-se a refletir o processo de aprendizagem **na extensão**, destacando seus sujeitos e papéis na construção do conhecimento. Mas afinal, o que se denomina extensão universitária?

3. A extensão universitária brasileira

A extensão universitária é um conceito adotado pelas Universidades latinoamericanas e especialmente no Brasil, que se refere ao envolvimento da Universidade com a sociedade. A ideia de extensão está associada ao ideal de transformação societária, na qual a Universidade através de seu compromisso social deve produzir conhecimento para ajudar na construção de respostas rápidas às demandas sociais. No Brasil, a extensão é um dos pilares do ensino superior, conjuntamente com o ensino e a pesquisa, conforme dispõe o artigo 207, *caput*, da Constituição Federal deste país.

O conceito de extensão universitária encontra-se na Política Nacional de Extensão Universitária (Forproex, maio/2012, p. 09)

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico.

Ainda que de forma bastante primária, no Brasil as ações de extensão, já existiam muito antes do ano de 1911, quando se instituiu a primeira Lei Orgânica do Ensino Superior (BRASIL, 1911), dando autonomia curricular e pedagógica às universidades. Essas ações eram realizadas, principalmente pelos movimentos estudantis.

Tratam-se de participações pontuais e sem preocupação de provocar qualquer organização do segmento, mesmo porque seria difícil falar em organizar um segmento que na verdade ainda não existia de fato no Brasil. (SOUSA, 2010, p. 26)

Como salientado pelo autor referenciado acima, trata-se de um “movimento estudantil não organizado” e com “ações esporádicas”, mas que demonstram a importância do início da discussão sobre extensão universitária no Brasil. Dessas experiências surgiram as Universidades Populares, estas que deveriam dar respostas às demandas da população pobre e operária. A primeira experiência de Universidade Popular foi a Universidade Livre de São Paulo, sendo considerada a primeira experiência de extensão no Brasil. (GURGEL, 1986; BEMVENUTI, 2006).

Essa experiência foi possível de se realizar somente após a instauração da Lei Orgânica do Ensino Superior, através do Decreto n. 8659, de 05 de abril de 1911, pois esta possibilitou maior autonomia administrativa às Instituições de Ensino Superior Brasileiras. (GURGEL, 1986).

Na Universidade Livre de São Paulo foi definida a primeira formulação extensionista do país: *os cursos de extensão*. Estes, ainda hoje, representam a prática extensionista mais conhecida e difundida nacionalmente. (GURGEL, 1986, p. 35)

Neste contexto, em 1918 surgiu o Manifesto de Córdoba, com o intuito de aproximar a universidade da sociedade e, principalmente, tentar entender os anseios desta. O Manifesto de Córdoba representa o principal momento da história da extensão universitária na América Latina, que refletiu significativamente também no Brasil. Cabe ressaltar que este movimento foi idealizado e realizado por estudantes, os quais reivindicavam a abertura da universidade para a sociedade, sensibilizando-a para os problemas vivenciados, assumindo realmente, dessa forma, o seu compromisso social. (GURGEL, 1986; BEMVENUTI, 2006; SOUSA, 2010).

Sousa (2010, p. 32) destaca que o manifesto de Córdoba teve a grande importância de deixar claro que a universidade é parte fundamental na transformação social das realidades locais.

A proposta de Córdoba apresenta para a Extensão a função de vincular a Universidade à Sociedade. Este Manifesto passou a influenciar efetivamente os discursos oficiais e as propostas dos segmentos componentes da estrutura universitária na questão da missão social da Universidade. Desta forma, abriu espaços que possibilitaram uma Universidade mais crítica, com uma visão de instituição que mantivesse um compromisso com a Sociedade, na direção não só de seu desenvolvimento, mas também da sua transformação.

No ano de 1937, com a criação da União Nacional dos Estudantes – UNE, intensificaram os protestos e ações do movimento estudantil, retornando com muita força a discussão da proposta da extensão universitária. Mas foi apenas em 1956, que o movimento estudantil passou a adotar postura mais ativa na vida da sociedade brasileira.

Os pressupostos do Manifesto de Córdoba entraram efetivamente no Brasil no momento em que os estudantes brasileiros resolveram lutar por uma Universidade a serviço do povo. O instrumental utilizado foi a defesa das Universidades populares. (SOUSA, 2010,p. 32).

O Movimento Estudantil teve uma grande importância na discussão sobre a extensão universitária no Brasil, propondo constantemente novas formas de se conceber a universidade e reinventar a sua relação com a sociedade. Todavia, essa caminhada foi interrompida em virtude do Golpe Militar ocorrido no Brasil, em 1964, e os estudantes passaram a atuar na clandestinidade. Por outro lado, o governo brasileiro desta época imprimiu uma extensão universitária desvinculada da lógica discutida até então, gerando um grande descontentamento por parte da academia universitária.

Se, por um lado, segmentos expressivos da comunidade docente e discente sofreram toda sorte de processos de repressão, prisão, tortura e perseguição político-ideológica, por outro foram criados canais de persuasão e adesão, no meio da comunidade universitária em torno da atuação militar, expressos no Projeto Rondon, no Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Por meio dessas ações, entre outras, objetivou-se o controle político dos movimentos sociais e da integração nacional. Nesse cenário político administrativo do país, as IES tornaram-se um espaço ao regime militar ao longo de toda a década de 70. Com isso, a Extensão se transforma num instrumento significativo de reflexão, vinculado às necessidades e aos anseios da população. (Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias, 2001, p. 34-35)

Todavia, a partir da construção da Lei de Diretrizes e Bases Brasileira (BRASIL -Lei nº 5.540/68), a qual contemplou algumas das reivindicações feitas pelos estudantes universitários passa-se a pensar a extensão universitária como uma das funções vitais da universidade, prevendo, também, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Apesar desta transferência de poder para a Universidade, o Governo Militar continuou a fazer uma patrulha ideológica, bem como não propiciou condições mínimas para que as atividades fossem desenvolvidas. (BEMVENUTTI, 2006; SOUSA, 2010). Isto passa a ser revertido, quando da reabertura democrática brasileira, em 1984, com a eleição de um presidente pelo povo retomando a discussão efetiva e o papel da extensão universitária brasileira.

Portanto, de acordo com todo esse histórico de nascimento da extensão universitária brasileira é que se acredita na importância desta ao processo de aprendizagem do aluno.

4. Processo de aprendizagem na extensão universitária

Compreende-se, que no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente àquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, àquele que é capaz de aplicar o aprendido - apreendido a situações existenciais concretas. A problematização de situações concretas possibilita que os alunos aprofundem a reflexão crítica da realidade na qual e com a qual estão.

É exatamente aqui, que a ideia de EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, traz sua contribuição. Assim, se existir humanamente, como diria Paulo Freire é pronunciar o mundo, só o posso fazer nas relações que travo a partir do mundo, com o mundo, com a realidade social, nas relações das pessoas e nas atitudes que eu possa ter com os outros é que me faz diferente. A Universidade não deve, portanto, abster-se de vivenciar o mundo, de oferecer espaço além de seus muros, de ouvir a sociedade, de dialogar entre os saberes, de inovar a partir das demandas necessárias ao mundo, da comunicação do conhecimento. Nesse sentido, a extensão situa o sujeito/acadêmico/pesquisador e outros sujeitos envolvidos neste processo de aprendizagem no tempo presente, nas demandas de sua sociedade, apresentando-se como espaço de aprendizagem e interação com o mundo de hoje e no tempo presente. Desta forma, a extensão apresenta-se como um espaço privilegiado para a formação profissional que vai além do tecnicismo, ou seja, a extensão provoca situações concretas de vivência da realidade cotidiana, nas quais apresenta ao aluno desafios teórico-práticos, a serem solucionados. As problemáticas sociais que se apresentam no cotidiano despertam a curiosidade e o desejo para aprender impulsionados por uma causa/demanda societária que lhes faça sentido, buscando soluções possíveis a partir da construção de projetos coletivos.

No processo descrito acima, identifica-se sujeitos diversos, que compartilham aprendizagens e vivências, que podem ser reconhecidas diferentemente e vivenciam sob óticas diversas o compartilhamento da ação extensionista:

- 1) **professor – sujeito da provocação da reflexão do sentido da aprendizagem do aluno.** O professor se faz educador quando exercita o papel fundamental da orientação ao aluno para que caminhe por ele mesmo, contribuindo para a construção da autonomia no fazer e na reflexão intelectual. Para Paulo Freire (1987) “O papel do educador não é propriamente falar ao educando, sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão, mas dialogar com ele sobre a sua visão e a dele.” Um professor-educador com compromisso com seus alunos, com o seu tempo, com a vida, provoca a compreensão do contexto histórico em que estamos vivendo e orienta à ação comprometida com as demandas necessárias à sociedade, construindo junto ao aluno o sentido para ação.
- 2) **aluno – sujeito que responde a provocações e encontra sentido na aprendizagem de sua ação,** de suas experiências e de sua vivência com e na realidade social. Ele concretiza através de suas experiências concretas a sua relação com e no mundo real. Os estudantes devem compreender a condição humana, ou seja, que aprendemos que não somos só culturais, precisamos também reaprender que somos também físicos, psíquicos, políticos e etc. Mas que precisamos colocar sempre o aprendizado à serviço de uma sociedade melhor e mais justa a todos nós.
- 3) **A comunidade – O sujeito que é o próprio sentido da transformação através da ação.** A comunidade demonstra suas necessidades e demandas na interação com o aluno e o educador, provocando-os a olharem para o mundo e suas imperfeições e

desafiando a todos de que a transformação deve ser realizada a partir da importância das relações entre os seres humanos buscando saídas mais comprometidas e capazes de responder às suas demandas de forma real. Esse resultado somente é alcançado quando o aluno e o professor são capazes de se abrirem para o olhar para o outro, com o outro em busca de uma vida melhor para todos.

Se a extensão envolve as relações sociais constantes entre os sujeitos acima descritos, também se destaca os processos de aprendizagem que estão intrínsecos neste e que constroem sentido para o processo educativo e formativo:

- 1) **Uma concepção de diálogo permanente**, ou seja, o conhecimento não é só histórico, não é só epistemológico, não é só lógico, ele é também dialógico é no diálogo que se constrói e muda-se o mundo. Essa concepção faz-se na dialética, na contradição e essa se dá apenas quando se existe diálogo, somando, compartilhando e confrontando o conhecimento de todos os sujeitos envolvidos. Não é o consenso, mas o diálogo entre os opostos, entre as diferenças, entre os diversos saberes. O sentido de diálogo que se está apontando é que só se pode estabelecer verdadeiro diálogo com a vivência no mundo, conhecimento do mundo e da realidade que os alunos estão inseridos, histórias de vida, saberes, conhecimentos, aprendem a valorizar esses conhecimentos. Implica ouvir o outro, nem sempre há o consenso, ou seja, mas implica em olhar, entender as diferenças e ouvir o outro. Boaventura de Souza Santos (2005) diz que é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, todos imprimem conhecimento, não há quem saiba tudo.
- 2) **Vivenciar situações significativas** que perpassam o cotidiano das relações sociais que se apresentam à sociedade do tempo presente. Quando se vivencia situações concretas e pode-se refletir sobre, chega-se a questões geradoras, que vão buscar no conhecimento elaborado a procura de respostas a essas questões e demandas, porque se fazem realmente significativas para quem vivencia. Assim pergunta-se: Quais conteúdos permitem explicar as questões que a realidade apresentou? E quais os caminhos que podem apontar soluções a essas questões?
- 3) **A extensão deve ser ética e política** – não se faz neutra, pois a educação é inerentemente política. O conhecimento é político, ideológico, histórico, conhece a favor de e contra alguém, o conhecimento impregnado de história e das minhas crenças que encaminham a ação. O ato pedagógico é um ato político. Nunca a educação é neutra. Entendendo essa sociedade uma sociedade de classes. Indica opções diárias e valores a serem assumidos. *“Não há educação neutra. Toda neutralidade afirmada é uma opção escondida”* diria Paulo Freire (1987). Nessa dimensão a extensão pode fazer a opção por princípios de ordem político-filosófico, epistemológico, metodológico e operacional. Do ponto de vista ético-político significa que se acredita nas relações horizontais entre pessoas através do diálogo e a opção pelo coletivo.
- 4) **Compromisso social** – expresso no fazer ético-político com o outro. Conteúdos das relações sociais entre as pessoas e de suas atitudes. A valorização da cultura do outro. O olhar para o outro. Como uma pessoa viver sem a experiência cultural do outro? O outro traz um mundo que está fora da universidade e que mundo é esse? Não há conhecimento importante que se desvincule da realidade social, portanto, do ponto de vista epistemológico, implica a produção do conhecimento de modo participativo que, respeitando as opções individuais, procura estar em perfeita sintonia com a realidade social, constituindo-se como valor primordial da sociedade e não como mercadoria passível de trocas segundo os interesses econômicos.

- 5) **Emancipação** – construir a emancipação, estabelecendo relações igualitárias e de reconhecimento das diferenças. A emancipação deve colaborar na superação da subestimação contribuindo no poder de reflexão, superando o estático pelo movimento, pelo contraponto, assim se expressa na relação com o inconformismo e a transformação social, provocando-nos todos (acadêmicos, professores e comunidade) a sermos co-participantes no processo emancipatório frente aos desafios do mundo.
- 6) **Educar na Transdisciplinaridade** – propõe-se que os enfrentamentos do cotidiano e configurações da vida social exigem que a ação seja orientada a partir do *“reconhecimento os limites de seu saber para acolher as contribuições das outras disciplinas.”* (Fazenda, 2003). Portanto, faz-se como exigência natural de toda ação, no sentido de uma melhor compreensão da realidade e para tomada de decisão para a intervenção. A transdisciplinaridade *“não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas abertura de todas elas àquilo que atravessa e as ultrapassa.”* (Gadotti, 2000).

O que se aprende parte do interesse e o interesse é um projeto político, um projeto de vida, um processo de transformação da sociedade. Dessa forma, repensar a extensão enquanto atividade acadêmica significa colocá-la ao lado do ensino e da pesquisa, significa entendê-la como instrumento que vai possibilitar a democratização do conhecimento produzido e ensinado na universidade. Ao mesmo tempo, que procura responder às demandas societárias, a extensão mais do que nunca se constitui em uma forma privilegiada de formação profissional, na qual o aluno tem a possibilidade de adquirir conhecimento na realidade social e não tornar-se um profissional aquém da realidade social e demandas de seu tempo. Dessa forma, a extensão apresenta-se como espaço privilegiado de aprendizagem e interação com o mundo de hoje e seu tempo presente.

Nesse sentido, a extensão remete-se, indiscutivelmente, a Paulo Freire, quando afirma que *“a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados”* (1992, p. 69).

Portanto, na Carta de Belo Horizonte (2006) o Forext – Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias aponta que:

...garantir que a comunicação do conhecimento seja um elemento inerente ao processo educativo e ao projeto social, possibilitando, através do exercício da extensão como atividade acadêmica, viabilizar a articulação entre a universidade e a sociedade, compreendendo que as inter-relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos são, sempre, relações educativas, que norteiam o nosso agir no mundo e nos remetem a valores e princípios éticos que fazem emergir a consciência solidária. (Carta de Belo Horizonte, 2006).

Assim, a contribuição da extensão para a formação de profissionais nos provoca a pergunta de como aprendemos e como formamos profissionais: ***Para quê? Para quem? Para onde?***

Se a pretensão for formar profissionais para essa sociedade, tão necessitada de humanidade, precisamos prepará-los para OLHAR PARA O OUTRO. Boaventura de Souza Santos (2005) aponta que hoje é preocupante no mundo que tanta experiência social fique desperdiçada, porque ocorre em lugares remotos. Experiências muito locais, não muito conhecidas, nem legitimadas, são hostilizadas pelos meios de comunicação e permanecem invisíveis, portanto, esse pesquisador coloca que o desafio é evitar o desperdício de experiências sociais que se encontram no mundo. Ele também faz uma crítica à ciência que

não se exercita o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável do mundo, assim o desafio consiste em não deixar que o conhecimento reduza a realidade a somente o que já se discutiu até hoje, o que já se conheceu. Há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que são desprezados, ignorados, invisíveis. Nesse sentido, há na extensão um bom caminho para novas experiências e pesquisas, que partindo de práticas vivenciadas na realidade social podem apontar novas direções à ciência e imprimir mudanças societárias significativas.

Por isso, Boaventura de Souza Santos (2005) aponta para a ecologia dos saberes afirmando que o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade, a intervenção do real. Ou seja, este pesquisador defende que é importante saber qual o tipo de intervenção que o saber produz. Boaventura (2005) aponta um conceito de extensão universitária ao contrário: a extensão convencional é levar a universidade para fora, ele traz a ecologia de saberes que é trazer outros conhecimentos para dentro da universidade, assim deve-se encontrar outros espaços, nos quais se pode compartilhar conhecimento, permutar conhecimentos, reflexões e principalmente vivências com o outro, desse modo estaremos fazendo ciência para buscar soluções e resultados que contribuam efetivamente para a construção de um mundo melhor e mais humano.

Considerações Finais

Não se pretende nessa pequena discussão esgotar a totalidade que envolve os processos de aprendizagem e a contribuição da extensão universitária, isso seria ousado demais e provavelmente não se conseguiria atingir o objetivo com êxito, mas ao contrário, esse artigo procura trazer uma breve reflexão acerca da extensão universitária e de sua importância. Mas, principalmente, sensibilizar no que tange ao compromisso da Universidade com uma educação mais humana e comprometida com o seu tempo presente, contrapondo-se ao que estamos assistindo cotidianamente no cenário educacional brasileiro.

A preocupação perpassa pela construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e melhor para todos. Acredita-se que a Universidade pode e deve contribuir para essa transformação societária, iniciando pela formação de profissionais mais humanos e solidários, capazes de olhar o OUTRO e para OUTRO, sem estranhamento ou dificuldade para entender as diversidades, suas individualidades. A extensão universitária apresenta essa possibilidade, ou seja, a possibilidade de contribuir para a construção de uma sociedade melhor. Se é utopia ou sonho, não se sabe ao certo, mas por que não tentar?

Referências

BEMVENUTI, Vera Lucia Schneider. (2006). Extensão Universitária: momentos históricos de sua institucionalização. Vivências, Erechim, ano 1, v.1, n. 2, p. 8-17, maio.

BRASIL. Decreto n° 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20rivada%20via%20correia.htm>. Acesso em: 10 ago. 2011.

BRASIL. Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

BRASIL. Lei n.9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Aprovada em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessada em 10 de novembro de 2015.

CHAUÍ, Marilena. (2003). A Universidade Pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação.n.24. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEP: Autores Associados, Set-Dez.

FAZENDA, Ivani. (2003). Interdisciplinaridade: qual o sentido? São Paulo/SP: Paulus. (Questões Fundamentais da Educação, 01).

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – FORPROEX. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus. Maio/2012. <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 14 de novembro de 2015.

FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS - FOREXT. (2006) Carta de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Forext.

FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS – FOREXT. Carta de Goiânia. 1999. Disponível em: <<http://www.uniso.br/forext/documentos.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS – FOREXT. 2001, Recife. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.uniso.br/forext/docs/cartas/Recife-2001.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

FRANTZ, Walter. (2002). Universidade comunitária: uma iniciativa pública não-estatal em construção. In: FRANTZ, Walter e SILVA, Enio Waldir (Orgs). As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questões das comunitárias. Ijuí: Unijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. (1977). Extensão ou Comunicação? 13. ed. São Paulo/SP: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1992). Pedagogia da Esperança. 3. ed. São Paulo/SP: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo.(1987). Pedagogia do Oprimido. 19. ed. São Paulo/SP: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir. (2000). Pedagogia da Terra. 5. ed. São Paulo/SP: Peirópolis. (Série Brasil Cidadão).

GURGEL, Roberto Mauro. (1986). Extensão Universitária: comunicação ou domesticação. São Paulo: Cortez.

GUTIÉRREZ, Francisco. (2003). À procura de sentido na Educação: três itinerários, três aproximações. Questões do Século XXI. José Eustáquio Romão e José Eduardo de Oliveira (Coords). P. 36-47. São Paulo/SP: Cortez. (Questões da Nossa Época, v.100)

HABERMAS, Jürgen. (1993). A ideia da Universidade: processos de aprendizagem. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V.74. p.111-130. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação, jan./abr.

JOVCHELOVITCH, Sandra. (2007). O estudo dos saberes na vida cotidiana. Os contexto do saber: Representações, comunidade e cultura. Trad. Pedrinho Guareschi. P. 259-307. Petrópolis/RJ: Vozes.

MARCOVITCH, Jacques. (1998). *A universidade (im)possível*. 2.ed. São Paulo: Futura, 1998.

MORIN, Edgar. (2000). *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO.

NOGUEIRA, Adriano.(2004). *Estendendo Fronteiras: a extensão e a pesquisa na formação do educador*. 2. ed. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.

OLIVEIRA, Alcivam Paulo.(2011). *O ForExt: Uma perspectiva histórica*. [S.l.]: [s.n]. 2005. Disponível em: < <http://www.uniso.br/forext/documentos.asp>>. Acesso em: 10 ago.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. (2002). *Extensão Universitária: momento de aplicação do conhecimento e de intercâmbio de saberes na relação universidade sociedade*. In: ASSEMBLEIA DO FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS: A GESTÃO DA EXTENSÃO E DA AÇÃO COMUNITÁRIA. 3., 2001, Recife. Anais... Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches-FASA, p. 71-83.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2005). *A Universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez. (Coleção questões da nossa época, v.120).

SANTOS, Boaventura de Sousa. (2004). *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura. (2001). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 8. ed. São Paulo/SP: Cortez.

SIVERES, Luiz. (2008). *A extensão como um princípio de aprendizagem*. Revista Dialogos: revista de Extensão da Universidade Católica de Brasília. n.10. Brasília/DF: Universidade Católica de Brasília, dez.

SOUSA, Ana Luiza Lima. (2010). *A História da Extensão Universitária*. 2. ed. Campinas: Alínea.