

Universidades



UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Consejo Ejecutivo

Presidencia: Ing. Jorge Calzoni, rector de la Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina.

Vicepresidencia Región Andina: Dra. Jeri Ramón Ruffner, rectora de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. **Vicepresidencia Región Brasil:** Dr. Marcos de Oliveira Schiefler Filho, rector de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná, Brasil. **Vicepresidencia Región Caribe:** Dra. Miriam Nicado García, rectora de la Universidad de La Habana, Cuba. **Vicepresidencia Región Centroamérica:** Dr. Eduardo Flores Castro, rector de la Universidad de Panamá, Panamá. **Vicepresidencia Región Cono Sur:** Dr. Jhon Boreto, rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. **Vicepresidencia Región México:** Dr. José Antonio de los Reyes Heredia, rector general de la Universidad Autónoma Metropolitana, México. **Vicepresidencia de Organizaciones y Redes:** Mtra. Ximena Cardoso Arango, coordinadora de la Red Universitaria en Ciencias Agropecuarias y Ambientales (UnAgro-Ambiental). **Vicepresidencia de la Autonomía:** Prof. Rodrigo Arim, rector de la Universidad de La República, Montevideo, Uruguay. **Vicepresidencia de Organismos de Cooperación y Estudio:** Dr. Rogelio Pizzi, decano de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Secretaría General: Dr. Roberto Escalante Semerena, Ciudad de México, México.

Vicepresidencias alternas

Región Andina: Dr. Héctor Antonio Bonilla Estévez, rector de la Universidad Antonio Nariño, Colombia. **Región Brasil:** Dr. Valder Steffen Júnior, rector de la Universidad Federal de Uberlândia, Brasil. **Región Cono Sur:** Dr. Jhon Boretto, rector de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. **Región México:** Dr. Ricardo Villanueva Lomelí, rector de la Universidad de Guadalajara, México. **Vicepresidencia de Organizaciones y Redes:** Dra. Rossana Valeria de Souza e Silva, directora ejecutiva del Grupo de Cooperación Internacional de Universidades Brasileñas (GCUB).

⌘ **Vicepresidencia Región México:** Dr. Saúl Cuautle Quechol, S.J. Rector Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.

Universidades

DIRECTOR

Javier Torres Parés

EDITOR

Praxedis Razo

COMITÉ EDITORIAL

Armando Alcántara. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO.

Rodrigo Arocena. UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. URUGUAY.

Marcelo Knobel. UNIVERSIDAD ESTATAL DE CAMPINAS, BRASIL

Eduardo Remedi. CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS AVANZADOS, MÉXICO. ⌘

Marcial Rubio. Pontificia UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PERÚ, PERÚ.

Francisco Tamarit. UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA.

Martín Unzué. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA.

SECRETARÍA TÉCNICA

Analhi Aguirre. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.

Iris Santacruz Fabila. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.

EDGAR SANDOVAL GUTIÉRREZ. UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, MÉXICO.

COORDINADOR DE ESTE NÚMERO

Naomar Almeida-Filho

PORTADA, CONTRAPORTADA E INTERIORES

Borges en la Visión de Anáhuac, Barry Dominguez

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Olivia González Reyes

TRADUCCIÓN

Ana Amador, portugués

Iliana Fuentes, inglés

CORRECCIÓN

Iliana Fuentes

Esaú López Fraga

Tania Ruiz

AGRADECIMIENTOS

A la Agencia de Difusión Fotogrammas México (fotogrammas.wordpress.com).
Al arquitecto coatepecano José Cosme Damián Ortiz de Castro, por la señal.

ICONOGRAFÍA

Para este número quisimos contar especialmente con obra del fotógrafo mexicano Barry Domínguez, particularmente de una de sus colecciones más bellas, la llamada *Borges en la Visión de Anáhuac* (2023), que a través de algunos de sus lugares de trabajo pone a dialogar a los fantasmas de Jorge Luis Borges y Alfonso Reyes, que nunca se retrataron juntos. Solamente en las páginas 132, 137 y 141 hay aporte de la alumna Ariadna López, de servicio social por nuestros pasillos, un retrato de Carlos Tünnermann de Oscar Navarrete/La Prensa en las páginas 142 y 143; mientras que en la página 148, un retrato de Veroz Rosales; y, también de Domínguez, otro de la siempre viva *China* Mendoza abrazando un libro de su padre en la página 150.

La revista **Universidades** se une a la iniciativa de libre acceso a la información, por lo que se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra, siempre que no sea con finalidad comercial y que se reconozca la autoría de la obra original. No se permite la creación de obras derivadas.

Las opiniones expresadas en la presente publicación son responsabilidad de los autores. No reflejan la visión o juicio de la UDUALC o de algunos de sus miembros afiliados.

Universidades está indizada en:

- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) www.iisue.unam.mx/iresie
- Sistema Regional de Información en Línea para revistas científicas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Latindex_Catálogo)
- Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALyC) <https://www.redalyc.org/>

Universidades es una publicación trimestral editada por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUALC, especializada en asuntos de educación superior, en donde se analiza la dinámica, situación y perspectivas en esta área. Asimismo, conforma una tribuna para el pensamiento universitario en general y muy particularmente para el que emana de las instituciones afiliadas a la UDUALC, por lo que el material que publicamos es representativo de múltiples sectores de opinión. La proyección de nuestra revista es hacia toda América Latina y el Caribe, además de otras instancias de Europa y Estados Unidos. Toda la correspondencia deberá dirigirse a Praxedis Razo al apartado postal 2-450, Ex-Hipódromo Peralvillo, Ciudad de México o a los siguientes correos electrónicos: praxedis.razo@udualc.org y publicaciones@udualc.org

ISSN: 2007-5340. Publicación periódica.

Año LXXIV, Nueva época, núm. 100, abril-junio, 2024.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2024.100>

CONTENIDO

Uma visão decolonial do ensino superior no Brasil

Una visión decolonial de la educación superior en Brasil

PRESENTACIÓN

Descolonizar, una tarea impostergable

Javier Torres Parés

6

INTRODUCCIÓN

Descolonizar a universidade: Missão impossível?

Naomar Almeida-Filho

8

Descolonizar la universidad: ¿misión imposible?

12

Glossário conceitual do pensamento decolonial

14

Glosario conceptual del pensamiento decolonial

16

DOSSIER

Resgate histórico da educação superior no Brasil: casos-índice de colonialidade na universidade

Naomar Almeida-Filho

20

A educação superior em saúde desde uma perspectiva decolonial: contribuições das Práticas Integrativas e Complementares

Vinicius Pereira de Carvalho e Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

42

A educação na periferia do capitalismo: construindo um novo pacto

Renato Dagnino

59

Rescate histórico de la educación superior en Brasil: casos-índice de colonialidad en la universidad

77

La educación superior en la salud desde una perspectiva decolonial: aporte de las prácticas integrativas y complementarias

95

La educación en la periferia del capitalismo: construyendo un nuevo pacto

109

DE COYUNTURA

La Carrera Académica en la Universidad Tecnológica Nacional (Argentina): un análisis de las normativas, discusiones, implementación y avances

David Martín Rincón

122

A DISTANCIA

¿El robot como nueva interfaz educativa y modalidad de enseñanza virtual?

Claudio Rama

131

IN MEMORIAM

Carlos Tünnermann Bernheim

Armando Alcántara

146

REFLEJOS

Plástica

Borges y Reyes, luces y sombras en Barry Domínguez

148

150

RETABLO

La entrañable *Ranita* de Guanajuato

Iris Santacruz

154

Descolonizar, una tarea impostergable

En 1817 James Mill, un clérigo escocés, publicó su *Historia de la India Británica*. Sin haber puesto nunca un pie en ese país, su obra se convirtió en el libro de cabecera de los administradores ingleses de aquel país. El texto les advertía que bajo el brillo exterior del hindú hay una general disposición al engaño y la perfidia. Además, dejó bien claro que si bien había quienes consideraban que ese pueblo poseía una alta civilización, en realidad sólo habían logrado dar los primeros pasos en el progreso de la cultura.

Amartya Sen narra el caso de la astronomía de la India en relación con el modelo de atracción gravitacional y la rotación de la tierra propuesto por Aryabhata, nacido en 476 A.C. Sus argumentos fueron discutidos por otros astrónomos en los siglos VI y VII, sus trabajos fueron ampliamente conocidos en el mundo árabe, traducidos y criticados por el matemático iraní Alberuni en el siglo XI. Estos antiguos textos fueron descubiertos por William Jones, empleado en la East India Company en Calcuta, quien manifestó su admiración por estos tempranos conocimientos astronómicos. Pero según Mill, los informantes de este crédulo funcionario lo habrían engañado, pues ellos estaban ya familiarizados con las ideas de los filósofos europeos en relación con el sistema del universo. Confirmaba así, el clérigo del siglo XIX, el carácter engañoso y pérfido de los hindúes.

Luego de una amplia descalificación de los logros de la India, en especial en matemáticas y ciencia, el historiador llegó a la conclusión de que esa civilización se asemejaba con otras inferiores y era muy cercana a la china, la persa y a la de los árabes, entre otras. Esas valoraciones, nos dice Amartya Sen, son causa del rechazo a las empresas coloniales en estas “naciones subordinadas”.¹

El pasado colonial y su proyección en el presente deja una huella profunda. “Veo claramente –nos dice Aimé Césaire– lo que la colonización ha destruido: las admirables civilizaciones de los aztecas y de los incas, de las que ni Deterding, ni la Royal Dutch, ni la Standard Oil me consolarán jamás”, Césaire ve también “aquellas civilizaciones –condenadas a desaparecer– en las cuales la colonización ha introducido un principio de ruina: Oceanía, Nigeria..., veo menos claramente lo que ella ha aportado. ¿Seguridad? ¿Cultura? ¿Juridicidad? ...”

Sin embargo, nos dice el poeta martiniqués, se establece una correspondencia de dominación y sumisión que transforma al hombre nativo en instrumento de producción. Ante el Progreso hay sociedades vaciadas de

ellas mismas, de culturas pisoteadas y de extraordinarias posibilidades suprimidas y millones de hombres arrancados de su tierra y costumbres, de subalimentación con un “desarrollo agrícola orientado en función del único beneficio de las metrópolis, de saqueos de productos, de saqueos de materias primas.”

En Césaire no hay, sin embargo, un propósito de subestimar la importancia de Europa en la historia del pensamiento humano.² Para Immanuel Wallerstein en su análisis del colonialismo de Césaire “lo primero es la demanda de igualdad; pero esta incluye los derechos iguales de múltiples formas y realidades culturales a existir, a prosperar, a florecer y a contribuir a un universal constituido por la interacción recíproca de todas las singularidades.”³

Este número 100 de *Universidades*, que festeja 74 años de edición con plena salud, ofrece a sus lectores por primera vez un dossier originalmente escrito y, por supuesto, pensado en portugués, por tratarse de una revisión de caso en algunas universidades brasileñas. Con el mayor rigor se aborda la tarea impostergable de superar el cerco colonial por medio del conocimiento, de la educación superior y del conjunto de sus educadores a través de la historia de un país desde el cual, como dice Naomar Almeida-Filho, coordinador invitado de esta publicación, se contempla como fuente de evidencia potencial de la colonialidad del poder y el conocimiento, entrelazados y articulados, los recuerdos reprimidos de la historia de su organización y los restos de mitos históricos a veces más presentes que nunca.



Javier Torres Parés

Notas

1. Sen, Amartya, *Identity and Violence. The Illusion of Destiny*, Norton paperback, United States of America, 2007, pp. 87-88.
2. Césaire, Aimé, *Discurso sobre el colonialismo*, AKAL Cuestiones de antagonismo, España, 2006, pp. 19-21.
3. Wallerstein, Immanuel, “Aimé Césaire : colonialismo, comunismo y negritud”. En Aimé Césaire, *Discurso sobre colonialismo*, op. cit., pp. 11-12.



Descolonizar a universidade: Missão impossível?

NAOMAR ALMEIDA-FILHO

Santiago Castro-Gómez (2007) escreveu um ensaio-manifesto intitulado “Descolonizar la Universidad”, onde indica que essa instituição, invenção da cultura teocrática medieval, teria sido reinventada como farol da modernidade ocidental no processo da colonização, particularmente na América Latina. Nessa mesma linha, vários pensadores sociais retornaram a esse tema tão desafiador, referindo-se a contextos diversos. Boaventura de Sousa-Santos (2017) inclusive utilizou o mesmo título para tratar a universidade como fonte das epistemologias do Norte.

A coletânea de Bhambra, Gebrial & Nişancioğlu (2018), trouxe à luz uma hipótese otimista: a de que a própria universidade neoliberal, que vem sendo reformada desde o final do século XX, pode ser libertada da sua colonialidade originária. Isso se daria por meio da desconstrução de seus fundamentos (Maldonado-Torres *et al*, 2018), dos processos de desracialização (Holmwood, 2018), da reinvenção de sistemas curriculares (Lockley, 2018) e da descolonização de modelos pedagógicos (Dennis, 2018).

Com uma história bem diferente dos países do continente americano colonizados pela Coroa Espanhola, o Brasil, país de colonização portuguesa, teve a educação superior liminarmente interdita durante todo o período colonial (Weinberg, 1981). Neste dossiê, autores representativos da cultura intelectual brasileira trazem perspectivas distintas, resultantes de um sistema universitário portador de uma colonialidade peculiar, diretamente herdada de matrizes eurocêntricas importadas já no período pós-colonial, componentes de uma subalternidade mais claramente econômica e ideológica.

Primeiro, numa abordagem assumidamente histórica, o artigo de Naomar Almeida-Filho (2024) revisita a teoria da colonialidade de Quijano e outros autores, indicando sua insuficiência para orientar estratégias e ações de descolonização na universidade brasileira. Para isso, a partir da teoria dialética da colonização formulada por Alfredo Bosi (crítico literário e historiador paulista recém-falecido), propõe-se uma análise microhistórica de casos-índice de colonialidade: a negação de Cabanis na história da Educação Superior, o mito da universidade humboldtiana, a danação de Flexner no ensino médico nacional, e o protagonismo de Sucupira na reforma universitária conduzida pelo regime militar. As conclusões desse autor resultam numa agenda política de descolonização da matriz colonializada de poder que busca compreender os espaços de produção de relações sociais, conhecimentos sistematizados, saberes tácitos e práticas culturais vigentes no campo da Educação Superior no Brasil.

Segundo, o artigo de Vinicius Pereira de Carvalho e Maria The-reza Ávila Dantas Coelho examina uma possibilidade de saída dos dilemas e impasses impostos pela subordinação da universidade aos campos de conhecimento formalmente reconhecidos pela modernidade tecnocientífica. Esses autores exploram um campo profissional historicamente decisivo para a construção da identidade universitária no Brasil: o campo da saúde. Numa perspectiva convergente com a proposta de Sousa-Santos de uma ecologia de saberes, Carvalho e Coelho (2024) analisam práticas integrativas e complementares de cuidado em saúde como possibilidades de enriquecer os processos formativos de estudantes de carreiras profissionais, numa solução respeitosa da epistemo-diversidade subtraída pelo ensino tecno-centrado hegemônico.

Finalmente, o ensaio de Renato Dagnino (2024) localiza seu olhar crítico a partir da periferia do capitalismo globalizado, considerando a educação em geral como objeto de um pacto entre os grupos sociais detentores de poder e hegemônicos na configuração do Estado nacional. Na formação social brasileira, esse acordo, por ele designado como “pacto cognitivo”, teria sido resultado de vetores e dinâmicas bastante distintos do que teria ocorrido na história do capitalismo industrial nos países centrais. Dagnino complementa sua análise com uma avaliação dos processos macropolíticos que suportam a tecnociência capitalista que, para além das suas correlações como ativo financeiro e fator de produção da economia digital globalizada, representam igualmente interesses e demandas de uma elite local, periférica e subalterna. Considerando a emergência de um novo perfil de trabalhadoras e trabalhadores do conhecimento, engajados num contexto de “reindustrialização solidária” e numa política cognitiva atualizada, defende-se que a educação, particularmente a educação universitária, deve estar focada no atendimento das demandas cognitivas da economia solidária.

Este conjunto de artigos, apesar de referidos a um contexto específico, buscam avaliar a problemática de como seria possível descolonizar uma instituição cuja história se define como eixo crucial da colonialidade do saber. Em outras palavras, enfim, trata-se de uma missão impossível? Ou podemos ter esperança e confiar nas potencialidades criativas dessa instituição milenar que, a cada momento de sua história, reinventa-se e se revitaliza?

Investigador Senior del CNPq. Profesor titular del Instituto de Salud Colectiva de la Universidad Federal de Bahía (retirado). Titular de la Cátedra Alfredo Bosi en Educación del Instituto de Estudios Avanzados de la USP (2021-2023)

Referências

- Almeida-Filho, Naomar. Rescate Histórico de la Educación Superior en Brasil: Casos-Índice de Colonialidad en la Universidade (2024).
- Bhambra, Gurinder K; Gebrial, Dalia; Nişancioğlu, Kerem (eds.) *Decolonising the University*. London: Pluto Press, 2018.
- Carvalho, Vinicius; Coelho, Maria Thereza Ávila Dantas. La Educación Superior en Salud desde una Perspectiva Decolonial: Aporte de las Prácticas Integrativas y Complementarias (2024).
- Castro-Gómez, Santiago Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p.79.
- Dagnino, Renato. La Educação en la Periferia del Capitalismo: Construyendo un Nuevo Pacto (2024).
- Dennis, Carol Azumah. Decolonising Education: A Pedagogic Intervention. In: Bhambra, Gurinder K; Gebrial, Dalia; Nişancioğlu, Kerem (eds.) *Decolonising the University*. London: Pluto Press, 2018, p.190.
- Holmwood, John. 2018). Race and the Neoliberal University: Lessons from the Public University. In: Bhambra, Gurinder K; Gebrial, Dalia; Nişancioğlu, Kerem (eds.) *Decolonising the University*. London: Pluto Press, 2018, p.37.
- Lockley, Pat. Open Initiatives for Decolonising the Curriculum. In: Bhambra, Gurinder K; Gebrial, Dalia; Nişancioğlu, Kerem (eds.) *Decolonising the University*. London: Pluto Press, 2018, p.145.
- Maldonado-Torres, Nelson; Vizcaíno, Rafael; Wallace, Jasmine; Jeong Eun, Annabel We. Decolonising Philosophy. In: Bhambra, Gurinder K; Gebrial, Dalia; Nişancioğlu, Kerem (eds.) *Decolonising the University*. London: Pluto Press, 2018, p.64.
- Sousa-Santos, B. *Decolonising the University: The Challenge of Deep Cognitive Justice*. Newcastle: Cambridge Publishers, 2017.
- Weinberg, Gregorio. *Modelos Educativos em el Desarrollo Historico de America Latina*. Santiago: CEPAL/UNESCO/PNUD, 1981. 221pp.

Descolonizar la universidad: ¿misión imposible?

Santiago Castro-Gómez (2007) escribió un ensayo-manifiesto titulado “Descolonizar la Universidad”, donde indicó que esta institución, invento de la cultura teocrática medieval, fue reinventada como un faro de la modernidad occidental en el proceso de colonización, particularmente en América Latina. En esa misma línea, numerosos pensadores sociales volvieron a ese tema tan desafiante al referir diversos contextos. Boaventura de Sousa-Santos (2017), incluso, utilizó el mismo título para proponer a la universidad como fuente de las epistemologías del Norte.

La recopilación de Bhambra, Gebrial y Nişancıoğlu (2018) puso sobre la mesa una hipótesis optimista: que la misma universidad neoliberal, que ha sido reformada desde finales del siglo XX, puede ser liberada de su colonialidad original. Lo que se llevaría a cabo a través de la deconstrucción de sus fundamentos (Maldonado-Torres *et al.*, 2018), del proceso de desracialización (Holmwood, 2018), de reinventar el sistema de planes de estudio (Lockley, 2018) y de la descolonización de los modelos pedagógicos (Dennis, 2018).

Con una historia muy diferente a la de los países del continente americano, que fueron colonizados por la Corona Española, Brasil, país de colonización portuguesa, tuvo la Educación Superior rotundamente prohibida durante el periodo colonial (Weinberg, 1981). En el dossier que presentamos a continuación, autores representativos de esta cultura intelectual ofrecen diferentes perspectivas que resultan de un sistema universitario portador de una colonialidad particular, directamente heredada de las matrices eurocéntricas que ya eran importadas en el periodo poscolonial, y que componen una subalternidad más clara económica e ideológicamente.

En primer lugar, en un abordaje plenamente histórico, el artículo de Naomar Almeida-Filho (2024) revisita la teoría de la colonialidad de Quijano y otros autores, para indicar su ineficiencia al dirigir las estrategias y acciones de descolonización en la universidad brasileña. Para ello, a partir de la teoría dialéctica de la colonización, formulada por Alfredo Bosi (crítico

literario e historiador paulista que falleció recientemente), se propone un análisis microhistórico de los casos-índice de la colonialidad: la negación de Cabanis en la historia de la Educación Superior, el mito de la universidad humboldtiana, el daño de Flexner a la Educación Médica Nacional, y el protagonismo de Sucupira en la reforma universitaria dirigida por el régimen militar.

La conclusión del autor resulta en una agenda política que busca descolonizar la matriz colonizada del poder para comprender los espacios de producción de las relaciones sociales, los conocimientos sistematizados, los saberes tácitos y las prácticas culturales vigentes en el campo de la educación superior de Brasil.

En segundo lugar, el artículo de Vinicius Pereira de Carvalho y Maria Thereza Ávila Dantas Coelho examina la posibilidad de librar los dilemas y bloqueos impuestos por la subordinación de la universidad en áreas del conocimiento reconocidas formalmente por la modernidad tecnocientífica. Estos autores explotan un área profesional históricamente decisiva para construir la identidad universitaria de Brasil: el área de salud. En una perspectiva que converge con la propuesta de Sousa-Santos de una ecología de conocimientos, Carvalho y Coelho (2024) analizan las prácticas integrativas y complementarias del cuidado en la salud como posibilidad de enriquecer el proceso formativo de estudiantes de licenciatura, y como una solución respetuosa a la epistemo-diversidad sustraída de la educación tecno-centrada hegemónica.

Por último, el ensayo de Renato Dagnino (2024) coloca su ojo crítico en la periferia del capitalismo globalizado y considera la educación en general como el objeto de pacto entre grupos sociales que son dueños del poder y son hegemónicos en la configuración del estado nacional. En la formación social brasileña, el acuerdo denominado “pacto cognitivo” es el resultado de vectores y dinámicas muy distintas a las que han sucedido en la historia del capitalismo industrial de los países centrales. Dagnino complementa su análisis con una evaluación del proceso macropolítico que apoya la tecnociencia capitalista y que, además de su correlación como activo financiero y factor de producción de la economía digital globalizada, representa igualmente los intereses y demandas de una élite local, periférica y subalterna.

Al considerar la aparición de un nuevo perfil de trabajadoras y trabajadores del conocimiento, comprometidos con un contexto de “reindustrialización solidaria” y una política cognitiva actualizada, se defiende que la educación, particularmente la educación universitaria, necesita estar enfocada en atender las demandas cognitivas de la economía solidaria.

Este conjunto de artículos, a pesar de estar dentro de un contexto específico, busca evaluar la problemática de cómo descolonizar una institución cuya historia se define como un eje central en la colonialidad del saber. En otras palabras, por lo tanto, ¿se trata de una misión imposible? ¿O podemos tener esperanza y confiar en la potencia creadora de esta institución milenaria que a cada momento de su historia se reinventa y revitaliza?

Glossário conceitual do pensamento decolonial*

Pensamento decolonial: quadro referencial proposto por Quijano e desenvolvido por Mignolo, Grosfoguel e outros, que avança a partir dos conceitos de colônia, colonização, colonialismo, e propõe os conceitos de colonialidade do poder, colonialidade do conhecimento e colonialidade do ser.

Colônia: forma histórica, de origem romana, de organização da exploração da terra com base em assentamentos humanos em zonas de fronteira, formados por colonos. Com a primeira globalização do modo de produção capitalista, esse modelo resultou num processo de conquista de territórios, principalmente na ocupação do continente americano, sobretudo América Latina e Caribe, chamado de colonização.

Colonização: processo militar-mercantil-eclesiástico de construção histórica das relações de exploração e dominação, em todos os âmbitos das formações sociais, nas dimensões econômica, social e político-ideológica. Para Quijano, las tres instancias centrales respecto de las cuales se ordenan esas relaciones conflictivas de explotación/dominación no capitalismo son el trabajo, la raza y el género, principalmente, nos modos de vida das formações culturais submetidas no contexto do colonialismo.

Colonialismo: modelo de exploração econômica e dominação política, social e cultural sobre territórios e povos conquistados durante a expansão do capitalismo em sua fase mercantil, viabilizando a acumulação primitiva de excedente econômico que financiou a revolução industrial nos países europeus. Com a consolidação do capitalismo industrial e a independência política dos países latino-americanos, esse modelo foi atualizado como neocolonialismo e imperialismo, respectivamente nos continentes africanos e extremo-orientes, no percurso para se conformar como um capitalismo globalizado.

Colonialidade: compreende as matrizes de poder e os padrões de ação que, como herança histórica da colonização e do colonialismo, compõem e definem a estrutura política das formações sociais contemporâneas, mesmo daquelas nações que, por processos históricos próprios, alcançaram independência política sem escapar dos laços de dominação baseados na dependência econômica e na dominação cultural. Trata-se de uma cosmovisão tem como eixo articulador central a idéia de modernidade, noção que captura complexamente quatro dimensões básicas: 1) a visão universal da história associada à idéia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a “naturalização” tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das

múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos.

Contra-colonialidade: estratégias e processos de resistência, luta e superação da colonialidade vigente nas formações sociais e econômicas herdeiras do colonialismo. Alguns autores utilizam os termos decolonialidade, decolonial (ou descolonial) e descolonização que, no entanto, revelam inconsistências semânticas em relação ao objeto de referência superadora do ponto de vista político. A dimensão política geral dessa formulação, desde os primeiros momentos, já se revelava com grande clareza como programa de luta emancipatória contra o que se designa como imperialismo, visando à “destrucción de la colonialidad del poder mundial”.

Referências

Bispo Dos Santos, A. *Colonização, Quilombos: modos e significação*. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa - INCTI, 2015.¹

Grosfoguel, Ramón (2008). “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147.

Mignolo, W. D. (2007). “El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto”. In S. C. Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores ; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Oto, A. (2008). (s.d.). *Pensamiento descolonial/decolonial*. CECIES - Proyecto diccionario del pensamiento alternativo II Recuperado de <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=285>

Quijano, A. (1992). “Colonialidad y Modernidad-racionalidad”. In H. Bonillo (Org.), *Los conquistados* (pp. 437-449). Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO.



* Precisamente pela transição do português para o espanhol, pela frescura dos temas envolventes, pela discussão totalmente aberta, decidimos, com o coordenador deste dossiê, incluir este glossário que pode dirimir algumas dúvidas imediatas relativamente à leitura de esses textos. (N. do e.)

1. Sobre a crítica da decolonialidade, a favor do contra-colonial.

Glosario conceptual del pensamiento decolonial*

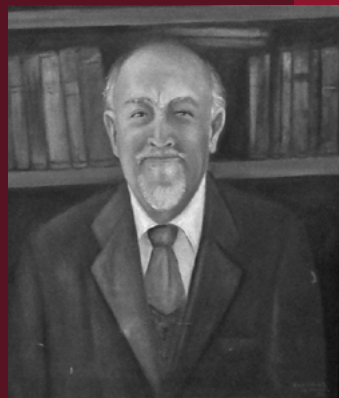
Pensamiento decolonial: cuadro de referencia propuesto por Quijano y desarrollado por Mignolo, Grosfoguel y otros, que avanza a partir de los conceptos de colonia, colonización y colonialismo, y propone los conceptos de colonialidad del poder, colonialidad del conocimiento y colonialidad del ser.

Colonia: forma histórica de organización para la explotación de la tierra, de origen romana, que se basa en asentamientos humanos en zonas fronterizas formados por colonos. Con la primera globalización del modo de producción capitalista, este modelo, llamado colonización, resultó un proceso de conquista para los territorios, principalmente en la ocupación del continente americano, y sobre todo en América Latina y el Caribe.

Colonización: proceso militar-mercantil-eclesiástico de construcción histórica en la relación de explotación y dominación, en todos los ámbitos de las formaciones sociales, de las dimensiones económica, social y político-ideológica. Para Quijano, las tres instancias centrales al respecto de las cuales se ordenan esas relaciones conflictivas de explotación/dominación en el capitalismo son el trabajo, la raza y el género, principalmente, en el modo de vida de las formaciones culturales sometidas al contexto del colonialismo.

Colonialismo: modelo de explotación económica y dominación política, social y cultural sobre territorios y pueblos conquistados durante la expansión del capitalismo en su fase mercantil, permitiendo la acumulación primitiva del excedente económico que financió la revolución industrial en los países europeos. Con la consolidación del capitalismo industrial y la independencia política de los países latinoamericanos, este modelo fue actualizado como neocolonialismo e imperialismo, respectivamente, en el continente africano y el lejano oriente, en el trayecto para constituirse como un capitalismo globalizado.

Colonialidad: comprende la matriz de poder y los estándares de acción que, como herencia histórica de la colonización y del colonialismo, componen y definen la estructura política de las formaciones sociales contemporáneas, incluso en aquellas naciones que, debido a procesos históricos propios que alcanzaron independencia política sin escapar de los lazos de opresión, se basan en la dependencia económica y la dominación cultural. Se trata de una cosmovisión que tiene como eje central articulador la idea de modernidad, noción que captura de forma compleja cuatro dimensiones básicas: 1) la visión universal de la historia asociada a la idea del progreso (a partir de la cual se construyó la clasificación y jerarquización de todos los pueblos, continentes y experiencias históricas); 2) la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como de la “naturaleza humana” en la sociedad liberal-capitalista; 3) la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones propias de esta sociedad; y 4) la necesaria superioridad de los conocimientos que esta sociedad produce (“ciencia”) en relación a todos los otros conocimientos.



Contra-colonialidad: estrategias y procesos de resistencia, lucha y superación de la colonialidad vigente en las formaciones sociales y económicas heredadas del colonialismo. Algunos autores usan los términos de decolonialidad, decolonial y descolonización que, mientras tanto, revelan inconsistencias semánticas en relación con el objeto de referencia que supera el punto de vista político. La dimensión política general de esta formulación, desde el primer momento, ya se mostraba con gran claridad como programa de lucha emancipadora contra lo que se designa como imperialismo, en miras a la “destrucción de la colonialidad del poder mundial”.

* Precisamente por el paso del portugués al español, por la frescura de los temas circundantes, por la discusión en plena apertura, es que decidimos, con el coordinador de este dossier, incluir este glosario que puede resolver ciertas dudas inmediatas frente a la lectura de estos textos. (N. del e.)





Uma visão decolonial do ensino superior no Brasil

Una visión decolonial de la educación superior en Brasil

Resgate histórico da educação superior no Brasil: casos-índice de colonialidade na universidade¹

NAOMAR ALMEIDA-FILHO

Pesquisador Senior do CNPq. Professor Titular do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (aposentado).
Titular da Cátedra Alfredo Bosi de Educação do Instituto de Estudos Avançados da USP (2021-2023).

Resumo

Neste texto, pretendo melhor fundamentar a hipótese da colonialidade acadêmica no Brasil, buscando abrir novos debates sobre estratégias e ações de descolonização da universidade brasileira. Primeiro, proponho revisitar a teoria da colonialidade de Aníbal Quijano e outros autores, introduzindo a proposta de uma teoria dialética da colonização, formulada por Alfredo Bosi. Em segundo lugar, apresento uma discussão específica sobre a Universidade como espaço de reprodução da colonialidade do saber, do ser, e como fonte de criação da cultura hegemônica nas formações sociais contemporâneas. Terceiro, trago uma análise mais aprofundada de casos-índice de colonialidade, buscando interpretá-los numa perspectiva microhistórica, a saber: a negação de Cabanis na história da Educação Superior, o mito da universidade humboldtiana, a danação de Flexner no ensino médico nacional, ou o protagonismo esquecido de Sucupira na reforma universitária de 1968, conduzida pelo regime militar. Esse esforço integra-se a uma agenda política acadêmica de descolonização da matriz colonial de poder e seus efeitos sobre os espaços de produção de relações sociais, conhecimentos sistematizados, saberes tácitos e práticas culturais no campo da Educação Superior.

Palavras-chave: Colonialidade; História da Educação Superior; Cabanis; Flexner; Humboldt; Reforma Universitária.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2024.100.757>

Rescate histórico de la educación superior en Brasil: casos-índice de colonialidad en la universidad

Resumen

En este texto, pretendo fundamentar de una mejor manera la hipótesis de la colonialidad académica en Brasil, y busco abrir nuevos debates acerca de las estrategias y acciones para descolonizar la universidad brasileña. En primer lugar, propongo revisar la teoría de la colonialidad de Aníbal Quijano [1928-2018] y otros autores, introduciendo a su vez la propuesta de una teoría dialéctica de la colonización formulada por Alfredo Bosi. En segundo lugar, presento una discusión específica que propone a la universidad como un espacio para reproducir la colonialidad del saber, del ser, y como una fuente de creación de la cultura hegemónica en las formaciones sociales contemporáneas. En tercer lugar, propongo un análisis más profundo de los casos índice de la colonialidad, desde una perspectiva microhistórica; es decir, la negación de Cabanis en la historia de la educación superior, el mito de la universidad humboldtiana, la condena de Flexner en la educación médica nacional, o el papel olvidado de Sucupira en la reforma universitaria de 1968 llevada a cabo por el régimen militar. Este esfuerzo se enmarca en una agenda política académica de descolonización de la matriz colonial de poder y sus efectos sobre los espacios de producción de relaciones sociales, saberes sistematizados, saberes tácitos y prácticas culturales en el campo de la educación superior.

Palabras clave: colonialidad; historia de la educación superior; Cabanis; Flexner; Humboldt; reforma universitaria.

Historical Rescue of Higher Education in Brazil: Index Cases of Coloniality in the University

Abstract

In this paper, I intend to better substantiate the hypothesis of academic coloniality in Brazil, seeking to open new debates on strategies and actions of decolonization of the Brazilian university. Firstly, I revisit the theory of coloniality by Aníbal Quijano, and incorporates Alfredo Bosi's dialectical theory of colonization. Secondly, I explore the role of the university in perpetuating colonial structures and fostering hegemonic cultures within contemporary social contexts. Thirdly, I bring a more in-depth analysis of cases of coloniality, though a microhistorical lens, namely: the historical denial of Cabanis, the myth of the Humboldtian university, the impact of Flexner in national medical education, and the overlooked significance of Sucupira in the 1968 university reform under the military regime. This effort aligns with an academic-political agenda aimed at decolonizing the power dynamics inherent in knowledge production, social relations, tacit knowledge, and cultural practices within Higher Education.

Keywords: Coloniality; History of Higher Education; Cabanis; Flexner; Humboldt; University Reform.

Introdução

Num artigo recente (Almeida-Filho, 2023), apresentei um breve histórico das reformas do Ensino Superior no mundo ocidental, indicando três casos de rejeição de reformas na universidade brasileira. Aspectos particulares desses casos foram analisados numa série de ensaios (Almeida-Filho, 2010; 2014; 2018; 2019; 2022), tomando como referencial teórico-epistemológico uma perspectiva arqueogenealógica neofoucaultiana. Como balizamento metodológico desses estudos, utilizei uma abordagem indiciária de inspiração guinsburguiana para uma análise crítica de rupturas, contrastes, traços, resíduos e elementos estruturais que, na universidade pública brasileira, remetem a signos de colonialidade (Almeida-Filho, 2023).

Neste texto, dando continuidade a essa linha de inquérito, pretendo melhor fundamentar a hipótese da colonialidade acadêmica no Brasil, buscando abrir novos debates sobre estratégias e ações de descolonização da universidade brasileira. Primeiro, proponho revisitar a teoria da colonialidade de Aníbal Quijano e outros autores, introduzindo a proposta de uma teoria dialética da colonização, formulada por Alfredo Bosi. Em segundo lugar, apresento uma discussão específica sobre a Universidade como espaço de reprodução da colonialidade do saber, do ser, e como fonte de criação da cultura hegemônica nas formações sociais contemporâneas. Terceiro, trago uma análise mais aprofundada de casos-índice de colonialidade, buscando interpretá-los numa perspectiva microhistórica, a saber: a negação de Cabanis na história da Educação Superior, o mito da universidade humboldtiana, a danação de Flexner no Ensino Médico Nacional, ou o protagonismo esquecido de Sucupira na reforma universitária de 1968, conduzida pelo regime militar. Esse esforço integra-se a uma agenda política acadêmica de descolonização da matriz colonial de poder e seus efeitos sobre os espaços de produção de relações sociais, conhecimentos sistematizados, saberes tácitos e práticas culturais no campo da Educação Superior.

Conforme assinalado no artigo acima citado (Almeida-Filho, 2023), fui desafiado por Everardo Duarte Nunes para avaliar o impacto do Relatório Flexner no Brasil, no ano do seu centenário em 2010. Esse relatório, marco histórico da Educação Superior no mundo, postulava uma abordagem científica para a prática médica, e promovia uma nova perspectiva pedagógica para a educação médica. Seu autor, Abraham Flexner [1866-1959], educador e líder institucional norte-americano, foi responsável por consolidar o modelo de universidade de pesquisa (*research university*) na América do Norte. Assim motivado, revisei com olhar crítico o texto original do Relatório Flexner. Minha conclusão foi que, no Brasil, pesquisadores da área da saúde podem ter demonizado esse documento e seu autor, a partir de uma leitura fantasmática da proposta flexneriana (Almeida-Filho, 2010). Buscando compreender razões e condicionantes desse resultado, que muito teria contribuído para conservação de um modelo arcaico de universidade no Brasil, analisei dois aspectos do processo de desvalorização da Reforma Flexner: (i) o regime imaginário dessa montagem ideológica e (ii) o contexto político que lhe teria dado sustentação.

Desde então, cada vez mais interessado na formação histórica das instituições de Ensino Superior no Brasil, tenho buscado explorar sinais e traços

desses processos originários, tanto na configuração político-institucional, quanto nos aspectos curriculares e pedagógicos dessas instituições. Nessa exploração, encontrei a figura (extraordinária, mas esquecida) de Georges Cabanis [1757-1808], médico, filósofo, educador, e líder de um movimento político de reforma da sociedade francesa, e de seu sistema educacional, após a Revolução de 1789. Nesses contextos históricos, verifiquei a presença (ubíqua e celebrada) de Wilhelm von Humboldt [1767-1835], filólogo, pensador e diplomata prussiano que participou dessa rede de eventos históricos e atores significativos na virada do século XIX, e a quem se atribui a concepção de um novo modelo de universidade. Ao considerar sistematicamente a obra cabanisiana e as contribuições humboldtianas, com seus respectivos elementos estruturantes, correspondências e convergências, busquei produzir evidências de sua influência e presença nos processos de criação histórica e organização pedagógica da Educação Superior brasileira, trazendo à luz eventos discretos, episódios ocultos e movimentos reprimidos (Almeida-Filho, 2022).

Recentemente, ao buscar um referencial teórico-epistemológico mais adequado e efetivo para interpretar esse importante conjunto de questões, revisei a teoria da colonialidade de Aníbal Quijano, ampliada e desdobrada nas últimas décadas por vários autores que postulam o chamado pensamento decolonial (Almeida-Filho, 2023). Trata-se de uma agenda política para a descolonização da matriz colonial de poder e seus efeitos sobre os espaços de produção de relações sociais, conhecimentos sistematizados, saberes tácitos e práticas culturais, o que é pertinente ao projeto programático de uma crítica sócio-histórica da universidade ocidental na perspectiva da ecologia dos saberes (Sousa-Santos, 2017).

A partir dessa linha de base, o discurso oficial das Instituições de Ensino Superior no Brasil, as memórias reprimidas da história de sua organização, e os resquícios de mitos históricos, podem ser tomados como fonte de evidências potenciais da colonialidade do poder e do conhecimento, que se entrelaçam e se articulam. Numa perspectiva histórico-dialética, postulo que precisamos compreender e enfrentar os desafios atuais para a descolonização da universidade, reforçando seu papel como força institucional potencialmente capaz de ajudar a revelar a colonialidade adormecida ou subsumida nas práticas de seus próprios agentes, ou superar vetores regressivos e efeitos perversos dos elementos estruturais de elitismo e racismo que resistem na sua institucionalidade funcional. Para isso, é preciso continuar conduzindo sucessivas varreduras pré-conceituais e conceituais para analisar vestígios e cicatrizes de processos, episódios e acontecimentos manifestados nesses e em outros casos-índice concretos, marcadores representativos de uma dinâmica complexa de negação, supressão, absorção, processamento, tradução, adaptação, deslocamento e produção de significados e mitologias sobre a universidade e sua história no Brasil. Foi nesse processo que encontrei a teoria dialética da colonização de Alfredo Bosi, em muitos aspectos desconhecida ou negligenciada nos estudos da Educação Superior e no pensamento decolonial, resumida na seção seguinte.

Dialética da Colonização

Em *Dialética da Colonização*, o intelectual brasileiro Alfredo Bosi [1936-2021] se propõe analisar os ciclos históricos da colonização europeia que ainda repercutem na produção e reprodução dos meios de vida e das relações de poder do Brasil contemporâneo, não somente nas esferas econômica e política, mas sobretudo nos planos da cultura e da subjetividade. Trata-se de uma coletânea de ensaios sobre conceitos, personagens, obras literárias e movimentos ideológicos (de Anchieta, Vieira e Gregório de Matos a Alencar, Machado de Assis e os modernistas) que, atravessados pelas heranças brutais e opressivas do genocídio indígena, da escravatura e do colonialismo lusitano, plasmaram as culturas brasileiras (no plural, por insistência do autor) no contexto que ele designa como neocapitalismo autoritário. Escrito entre 1972 e 1986, esse conjunto de ensaios antecipa muitos dos pontos importantes do que veio a se chamar de pensamento decolonial ou teoria da colonialidade.

Para Bosi (1992), a colonização é um “projeto totalizante”, um sistema de ocupação territorial e de submissão de pessoas para exploração das riquezas que preparavam “o surto do capitalismo mundial em que o país futuro iria ingressar na qualidade de nação dependente”. A colonização é uma “máquina mercante”, um processo ao mesmo tempo material e simbólico que une práticas econômicas, meios de sobrevivência, sujeitos que carregam desejos e esperanças, e modos de representação de si e dos outros. Em suas palavras, sem esconder (mas sem mencionar) uma influência fanoniana: “não há condição colonial sem um enlace de trabalhos, de cultos, de ideologias e de culturas” (Bosi 1992, p. 377). Sobredeterminada por tantas e tão intrincadas relações, a condição colonial é totalizante e superpõe, às estruturas econômicas, dimensões políticas, formações sociais e matrizes culturais. Conforme Bosi (1992, p. 33):

Em síntese apertada, pode-se dizer que a formação colonial no Brasil se vinculou: economicamente, aos interesses dos mercados de escravos, de açúcar, de ouro; politicamente, ao absolutismo reinol e ao mandonismo rural, que engendrou um estilo de convivência patriarcal e estamental entre os poderosos, escravista ou dependente entre os subalternos. A luta é material e cultural ao mesmo tempo: logo, é política.

Bosi (1992, p. 29) destaca o caráter dialético da colonização e a natureza, sempre ambígua e contraditória, dos processos estruturantes da formação social colonizada nos diferentes níveis, espaços e dimensões. De início, questiona se teria sido a colonização uma fusão de positivities, carências materiais e formas simbólicas, necessidades imediatas e imaginário subjetivo, que se acomodaram num dado processo histórico; ou se, em

paralelo e articulada a transformações estruturais, uma dialética de rupturas, diferenças, contrastes e contradições teria sido produzida. Esta inquirição, sem dúvida, se dá apenas retoricamente na medida em que Bosi claramente escolhe esta segunda opção, priorizando o enfoque sobre o cotidiano, seus sujeitos e efeitos na formação da cultura. Nesse sentido, afirma (Bosi 1992, p. 324):

Uma teoria da cultura brasileira, se um dia existir, terá como sua matéria-prima o cotidiano físico, simbólico e imaginário dos homens que vivem no Brasil. Nele sondará teores e valores.

Para se compreender a construção simbólica da vida cotidiana colonial e dos sujeitos na colônia, é fundamental uma análise historiográfica e antropológica da vida nas colônias, complementada por uma história desse processo peculiar de ideologização, segundo Bosi (1992, p.33), “explorando as ideias, não em si mesmas, mas na sua conexão com os horizontes de vida de seus emissores, [...] para] reconhecer, na escrita dos tempos coloniais, um discurso orgânico e um discurso tradicional”. Constantes tentativas de reproduzir ou mimetizar estilos de fazer, produzir, vestir, pensar, sentir, falar e escrever das metrópoles, no cotidiano da colônia, constituem o “lastro existencial” da vida na colônia, que não fazem “senão recompor, no sentido de uma totalidade ideal, o dia-a-dia cortado pela divisão econômica e oprimido pelas hierarquias do poder” (Bosi, pg.16)

Esse cotidiano, extremamente violento e incerto, sofria pressões de natureza econômica próprias de um sistema produtivo de base extrativista, submetido a regulações políticas tremendamente autoritárias, censura rigorosa e a repressão sumária de liberdades. Nesse contexto sobressaía o protagonismo de sujeitos concretos, portadores e seguidores de matrizes simbólicas de fundo religioso, reguladoras de atos e comportamentos judicializados de modo inquisitorial. Não obstante, conforme comenta Bosi (1992, p. 15):

Mas os agentes desse processo não são apenas suportes físicos de operações econômicas; são também crentes que trouxeram nas arcas da memória e da linguagem aqueles mortos que não devem morrer. Mortos bifrontes, é bem verdade: servem de aguilhão ou de escudo nas lutas ferozes do cotidiano, mas podem intervir no teatro dos crimes com vozes doridas de censura e remorso.

Colonialismo e colonialidade

Também considerando a colonização (e, por óbvio, a descolonização) como um processo simultaneamente político e cultural, Aníbal Quijano [1928-2018] propõe o conceito de colonialidade, distinguindo-o de colonialismo e de colonização (Quijano 1992; 2014; 2015). O colonialismo refere-se ao regime de exploração econômica e dominação política, social e cultural dos europeus sobre territórios e povos conquistados durante a expansão inicial do capitalismo mercantil. A colonização é um processo de construção histórica de relações de exploração e dominação, nas dimensões econômica, social, político-ideológica e, principalmente, nos modos de vida das formações sociais subordinadas no contexto do colonialismo, tal como já indicado por

Bosi. Por seu turno, segundo Quijano (2015), a colonialidade compreende as matrizes de poder e os padrões de ação que, como herança histórica da colonização e do colonialismo, compõem e definem a estrutura política das formações sociais contemporâneas.

A noção de colonialidade do poder é central para o modelo de dominação do capitalismo neoliberal globalizado. No sistema-mundo contemporâneo, a colonialidade do poder é definida por três instâncias – trabalho, raça e gênero – em relação às quais se organizam as relações sociais associadas ao complexo exploração-dominação-conflito (Quijano, 2014). Das três instâncias, o trabalho configura-se como esfera primária, central e permanente de exploração/dominação. As outras duas – raça e gênero – constituem instâncias cruciais de controle e dominação que viabilizam a exploração e a dominação, através da invisibilidade da contribuição feminina à economia e sua quase total ausência da vida política, e, principalmente, pela escravatura definidora do sistema produtivo e pelo racismo constitutivo das relações sociais na colônia.

Para além das dimensões da produção e do trabalho, a colonialidade do poder implica um espaço simbólico, imaginário e subjetivo, para introjeção da opressão naturalizada na visão do mundo das sociedades dominadas pela colonialidade dos saberes que, no caso do colonialismo primordial, define-se como uma colonialidade do conhecimento científico (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). A superioridade atribuída ao conhecimento europeu em todas as dimensões da vida, foi sem dúvida um aspecto importante da colonialidade no sistema-mundo do capitalismo moderno (Quijano, 2015). Nesse paradigma, apenas o conhecimento gerado pela elite científica e filosófica da Europa seria considerado legítimo e verdadeiro, índice de modernidade, uma vez apresentado como natural, imparcial, rigoroso e universal (Grosfoguel, 2007).

No plano epistemológico, a ideia de colonialidade do conhecimento implica a introdução de epistemologias racionalistas na modernidade ocidental, cruciais para a produção-reprodução do conhecimento e pensamento colonial em contextos pós-coloniais (Lander, 2000). Nessa perspectiva, uma abordagem geopolítica do conhecimento traz luz à complexa relação entre territorialidades históricas, formações econômicas, sociais e a produção ideológica de epistemologias instrumentais para a dominação política no colonialismo (Escobar, 2000). Vários autores têm postulado abordagens críticas à geopolítica do conhecimento baseadas na noção de alteridade: o influente conceito de pensamento fronteiriço (Mignolo, 2017), a abordagem territorial da epistemologia (Santos, 2003), as ideias de pensamento abissal e as “epistemologias do sul” (Sousa-Santos 2022).

Conforme assinei (Almeida-Filho, 2023), essas teorizações críticas emergiram como respostas possíveis e oportunas num contexto de lutas teóricas. Por oferecer consistência epistemológica ao pensamento contracolonial, reagindo à imposição da retórica salvacionista da epistemologia eurocêntrica, merece destaque a teoria crítica baseada num projeto intelectual de descolonização da história, proposta pelo pensador social português Boaventura de Sousa-Santos (2022). Para promover lutas contrahegemônicas e operar estratégias políticas sinérgicas de descolonização da história, tendo como referência o que chama de epistemologias do Sul, Sousa-Santos des-

constrói o que chama de “pensamento abissal”, definido como uma perspectiva complacente com as iniquidades que geram hierarquias, subordinações e opressões que sustentam o neocolonialismo, ocultadas por uma retórica de integração econômica que fomenta a internacionalização de políticas totalitárias. Nessa linha, reconhece o valor do conhecimento não científico, transgredindo fronteiras conceituais e metodológicas, especialmente propiciando modos de produção de conhecimentos e práticas mais integradoras e respeitadas da complexidade do mundo num marco referencial por ele designado como “ecologias de saberes” (Sousa-Santos 2017).

Para Quijano e seus discípulos, a colonialidade do poder e do saber atuam sinergicamente na colonialidade do ser, particularmente em relação às experiências de discriminação de gênero e de raça-etnia, sob a forma de racismo estrutural e sistêmico, na constituição da subjetividade subalterna nos sistemas de hegemonia baseados na opressão política e na alienação social. O racismo justificado pela teologia foi, na modernidade, redefinido pela ideia de superioridade cultural e legitimado politicamente com o argumento de que os saberes dos povos colonizados sempre representaram sistemas de crenças primitivos, pré-modernos, locais e pré-científicos (Walsh, 2005). Antecipando esse posicionamento crucial para o pensamento decolonial, Bosi (1992, p. 106) já analisava o racismo na colonização, da seguinte maneira:

O preconceito de cor e de raça irrompe, cruel, quando surge algum risco de concorrência na luta pelo dinheiro e pelo prestígio. O que era latente e difuso torna-se patente e localizado. [...] Ora, a diferença de cor é o sinal mais ostensivo e mais “natural” da desigualdade que reina entre os homens; e, na estrutura colonial-escravista, ela é um traço inerente à separação dos estratos e das funções sociais.

Para avançar na compreensão da complexidade dos processos históricos que geram e fomentam a colonialidade-modernidade do sistema-mundo do capitalismo global, alguns autores têm proposto o conceito de “colonialidade do ser” (Maldonado-Torres 2005). A colonialidade do ser resulta da experiência subjetiva introjetada da colonização e seu impacto no modo de vida de todos os sujeitos envolvidos no referencial colonial, tanto opressores quanto subalternos, que se dá, sobretudo, nos planos mais profundos da comunicação intersubjetiva, pela linguagem. Nessa perspectiva, a elucidação da colonialidade do ser precisa considerar o modo como o aparato existencial do sujeito humano oprimido pela colonialidade/modernidade incorpora as expressões existenciais da subalternidade colonial.

Colonialidade e descolonização da Universidade

A universidade, instituição inventada na Alta Idade Média, criada pela cultura romano-católica para ser o lugar das memórias intelectuais e guardião dos saberes da tradição, evoluiu como um espaço socialmente legitimado lugar para Instituições de Ensino Superior; a Universidade de Coimbra representava o monopólio da cultura e da ciência, atuando como única passagem de acesso de brasileiros à rede de universidades clássicas europeia (Cunha, 2007).

Na sociedade pós-colonial, a Educação Superior passa a funcionar como produtora dos saberes que dominam ou que, pelo menos, viabilizam a dominação política e a hegemonia no plano ideológico. Conforme Bosi (1992), no contexto social do Brasil contemporâneo, a universidade torna-se “o lugar em que a cultura se formaliza e se profissionaliza precocemente”, operando no seio de um “universo que produz discursos marcados, tematizados” (p. 310). Enfim: “Cultura na Universidade é falar “sobre alguma coisa”, de “modo programado” (Bosi 1992, p. 320).

A crítica bosiana à Educação Superior brasileira implica, portanto, a profissionalidade (e não profissionalismo) simplificadora dos processos de formação na cultura, realizados através de montagens curriculares fragmentadas, minimalistas e tecnicistas. Bosi arremata sua dura análise remetendo ao papel da indústria cultural nas sociedades contemporâneas submetidas ao que denomina de neocapitalismo autoritário (1992, p. 320):

No sistema de classes regido por um Estado que oscila entre um liberalismo econômico e um autoritarismo político, a sorte das culturas brasileiras parece, à primeira vista, já selada. Estimuladas, reproduzem-se a cultura universitária (tecnicista) e a indústria cultural.

A Educação Superior no mundo atual compreende uma rede transnacional de universidades que, desde as diversas reformas pós-iluministas, esteve intimamente ligada à reprodução da colonialidade do conhecimento (Castro-Gómez, 2005). Argumentando que o eurocentrismo compreende uma matriz de pensamento não exclusiva dos europeus, Quijano (2014, p.285) afirma que tal perspectiva cognitiva etnocêntrica se aplica a “*los educados bajo su hegemonía*”. Isso implica precisamente, em todos os seus níveis e formas, a colonialidade na educação, tomada como um processo crucial e decisivo para garantir a hegemonia e o viés estrutural racista da perspectiva cognitiva do capitalismo moderno eurocêntrico colonializado.

Essa colonialidade peculiar consiste em políticas e estratégias de classificação e hierarquização do conhecimento humano, onde apenas um tipo de conhecimento aparece como verdadeiro, autêntico e relevante, enquanto outros são expropriados, desvalorizados e silenciados, a ponto de serem considerados como conhecimentos inválidos e irracionais. Assim, a colonialidade do conhecimento subordina o conhecimento colonializado ao valor econômico e habilidades tecnológicas específicas, mas nessa perspectiva os limites da racionalidade científica sustentam o eurocentrismo racializado constitutivo do Ocidente como visão de mundo totalizante e universalista (Grosfoguel, 2007).

Sousa-Santos formula uma crítica radical e politicamente referenciada às missões da universidade em sociedades derivadas do colonialismo e marcadas pelo imperialismo. Suas principais contribuições sobre o tema encontram-se em *Descolonizando a Universidade: O desafio da justiça cognitiva profunda*, publicado pela primeira vez em 2017. Para ele, a universidade medieval foi criada como um dispositivo de proteção e conservação da cultura romano-cristã dominante, e assumiu um papel de agente histórico indutor de mudanças graduais na sociedade. No entanto, ainda que de forma latente (talvez parte de um inconsciente institucional), a universidade tem relutado em cumprir seu papel de instituição por princípio comprometida com a transformação radical e profunda da sociedade. Em suma, para Sousa-Santos (2017) a descolonização da universidade só se realizará com o empoderamento da sociedade nas instâncias

e processos de participação democrática, e não apenas como mero adorno na formatação dos órgãos colegiados da instituição.

No que concerne ao papel histórico da universidade em relação à colonialidade, vejo duas visões contraditórias ou, talvez, dialeticamente articuladas, entre os defensores do pensamento decolonial. Por um lado, independentemente de nuances teóricas de base, há praticamente unanimidade quanto ao papel central da Educação Superior na reprodução da colonialidade nas sociedades contemporâneas. Por outro lado, uma visão otimista (mas não incontroversa) coloca a educação como uma das potenciais forças de mudança progressiva para desafiar as colonialidades do saber e do ser, e propor a universidade como um poderoso instrumento de descolonização capaz de promover práticas contracoloniais no ensino superior. Ambas as abordagens convergem para um projeto político de emancipação dos sujeitos humanos submetidos à exploração e opressão da colonialidade do poder, e à alienação da colonialidade do ser no registro, quiçá utópico, da criação de uma universidade descolonizada no neocapitalismo autoritário globalizado.

Casos-índice de colonialidade na universidade brasileira

No artigo mencionado na abertura deste ensaio, considerei que, para superar a colonialidade na universidade e promover práticas contracoloniais no ensino superior, é imperativo desconstruir a retórica cultivada nas narrativas históricas e no estabelecimento dos discursos oficiais (Almeida-Filho, 2023). Com esse intuito, destaquei três casos-índice que podem compor uma possível contribuição pessoal a esse respeito: (a) a supressão das memórias institucionais da Reforma Cabanis; (b) a mitificação da Reforma Humboldt na universidade brasileira em geral; (c) a Reforma Flexner tratada de modo lacunar no campo do ensino superior, principalmente no campo da Saúde. Neste momento, proponho arrolar mais um caso para análise: (d) a invenção do modelo peculiar da pós-graduação brasileira conduzida pelo educador alagoano Newton Sucupira, principal ideólogo da reforma universitária que ocorreu no Brasil entre 1965 e 1968, conduzida pelo regime militar. Nesta seção pretendo detalhar e aprofundar os argumentos que denunciam e demarcam a colonialidade desses movimentos de montagem ideológica relacionados a reformas da Educação Superior.

Negação de Cabanis

A matriz colonial de poder desenvolvida sob as formas ibéricas de governo e economia, desde o século XVI, reservava a educação às ordens religiosas como parte de sua missão evangelizadora

(Weinberg, 1981). Assim, em praticamente todos os domínios coloniais, foram criados colégios católicos de orientação religiosa, com currículos compostos pelo sistema medieval de *trivium* (artes retóricas) e *quadrivium* (as protociências), regidos pela diretriz jesuítica da *Ratio Studiorum* (Wright, 2004). Tendo Salamanca como paradigma tardio da universidade medieval no mundo hispânico, universidades governadas por ordens religiosas foram instaladas em Santo Domingo, México, Peru e Argentina no primeiro século de conquista colonial. Curiosamente, os autores da teoria da colonialidade consideram que no Brasil, principal colônia portuguesa, aconteceu ao contrário: a Coroa lusitana desestimulou e logo proibiu o Ensino Superior na colônia, enviando potenciais egressos para a Universidade de Coimbra e outros centros universitários europeus (Cunha, 2007).

Durante o século XVIII, novos modelos universitários foram criados na Europa para atender as demandas de tecnologias industriais, de mineração



e de guerra baseadas nas ciências naturais e, por outro lado, para operar as burocracias dos Estados modernos (Charle & Verger, 1994). Na França, denunciadas como nichos do diletantismo aristocrático, as universidades foram extintas após a Revolução de 1789, e suas funções foram assumidas por outro tipo de instituições de ensino superior.

No turbulento contexto pós-revolucionário, Georges Cabanis e seus companheiros – *les idéologues* – sistematizaram um conjunto de princípios e diretrizes de uma reforma educacional nacional, com um modelo de ensino superior fundado em *facultés* e *grands écoles*, sem a figura institucional da universidade. Nessa proposta, em consonância com uma abordagem cartesiana, o ensino superior era então realizado em escolas profissionais específicas, com tendência à especialização e com redução da auto-

nomia perante órgãos centrais, como ministérios e órgãos estatais de regulação da educação (Almeida-Filho, 2022). Inicialmente restrita ao ensino superior, a proposta de Cabanis inspirou a reforma educacional bonapartista, que se tornaria um modelo para as formações sociais derivadas do capitalismo mercantil, submetido à poderosa influência cultural francesa, principalmente nos países mediterrâneos e suas ex-colônias (Almeida-Filho, 2022).

No Brasil, a Reforma Cabanis foi imediatamente assimilada ao mimetismo institucional observado na organização das faculdades de medicina estabelecidas pela Regência, e consolidadas ao longo do Segundo Império. Após a Independência em 1822, o Brasil adotou o modelo francês de educação, emulando o sistema hierarquizado de escola primária, ensino médio, escola normal, escola politécnica e faculdades. Em 1832, quando as escolas de cirurgia fundadas em 1808 na Bahia e no Rio de Janeiro foram transformadas em faculdades de medicina, elas seguiam rigorosamente a estrutura curricular e as diretrizes da escola médica de Paris (Machado et al, 1978). Durante o governo do imperador Pedro II [1841-1889], a influência francesa no ensino superior brasileiro permaneceu ativa e forte. Os docentes

formados em viagens de estudos a Paris e, de lá, a outros centros europeus; todo o arcabouço institucional (normas, regulamentos), os métodos de ensino e recursos educacionais (livros, métodos, programas, leituras), mesmo a base material (equipamentos, ferramentas, até mobiliário), tudo era importado da França (Almeida-Filho, 2022).

As ideias cabanisianas contribuíram para bloquear politicamente as várias propostas de instalação de universidades no país ao longo do século XIX e início do século XX. Após a Revolução de 1930, a Reforma Francisco Campos instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, reforçando ainda mais a modelagem institucional elitista e fragmentadora, característica do modelo Cabanisiano (Rothen, 2008). Apesar disso, as contribuições de Cabanis para a educação têm sido ignoradas, esquecidas, e até mesmo reprimidas no mundo e no Brasil. Não obstante, buscando sinais e resíduos de colonialidade na Educação Superior, encontrei traços da Reforma Cabanis nas universidades brasileiras, particularmente no ensino médico, afetando modelos de pensamento, padrões institucionais e matrizes curriculares ainda vigentes e ativos (Almeida-Filho, 2022).

A análise arqueogenealógica que realizei, acima resumida, teve como objetivo entender por que e como isso aconteceu (Almeida-Filho, 2022). Em primeiro lugar, considerando a sensível questão da educação pública como condição para a democracia, os escritos de Cabanis foram alvo de repressão política aberta e censura sistemática por parte do governo Bonaparte, bem como de movimentos religiosos conservadores nos países mediterrâneos e suas colônias no exterior. Em segundo lugar, em sua formulação original como parte das *sciences de l'homme*, o pensamento de Cabanis não escondeu uma incômoda ironia histórica frente ao liberalismo clássico, o que pode ter provocado ondas de esquecimento na formação da hegemonia das matrizes culturais eurocêntricas ocidentais. O esquecimento quase total da reforma Cabanis seria, de algum modo, um sintoma da estrutura elitista, alienante e fragmentada, da persistente colonialidade da educação superior: o “império das faculdades”, ainda em vigor nos países herdeiros do imperialismo cultural europeu-mediterrâneo.

Além desses fatores, o trabalho institucional de von Humboldt como pioneiro da reforma educacional no Reino da Prússia, que ocorreu quase ao mesmo tempo que a Reforma Bonaparte da educação, no fim das contas impediu os historiadores de reconhecer Cabanis como um dos principais pensadores e reformadores da educação na era pós-iluminista. Isso nos remete a outro caso-índice, o da utopia da universidade humboldtiana no Brasil.

O mito Humboldt

No início do século XIX, em paralelo à “Universidade Imperial” estabelecida na França da era napoleônica, foi criada na Prússia uma concepção distinta e, em certo sentido, antagônica da universidade. De acordo com essa “grande narrativa”, Wilhelm von Humboldt e seus colegas filósofos delinearam um novo modelo de universidade de pesquisa, tomando como referência filosófica o iluminismo kantiano (Morozov, 2016). Esse novo modelo teria fomentado a autonomia acadêmica, definida como liberdade de cátedra para pesquisa, ensino e aprendizagem. Tendo o laboratório de pesquisa como

lugar de formação, o seminário como forma didática, e a pedagogia orgânica como método de escolha, esse modelo teria se baseado na noção germânica de educação geral (*Bildung*), com primazia da formação científica versus formação profissional (Terra, 2019).

Assim, a universidade kantiana-humboldtiana representava uma utopia de liberdade e autonomia acadêmica que garantia a produção da verdade científica, numa atmosfera de solidão e liberdade. Na prática, porém, a instituição de ensino superior assim definida assume uma postura de alienação e isolamento criativo, caricaturado como a “torre de marfim”. Já no primeiro período pós-colonial no século XIX, durante a chamada Revolução Industrial, o elitismo estrutural de tal modelo de universidade foi crucial para o projeto de formação controlada das elites econômicas e sociais por meio da tradição, da erudição, do refinamento cultural e do conhecimento tecnológico estratégico (Ash, 2006).

No Brasil, em 1878, uma proposta de reforma educacional inspirada no modelo das universidades alemãs foi apresentada pelo médico Vicente Figueira de Saboia (Almeida-Filho, 2022). Obstetra da princesa Izabel, Saboia fez várias viagens à França e à Alemanha, enviado pelo imperador Pedro II entre 1871 e 1875, para estudar os modelos de formação médica vigentes na Europa. Aprovada pelo Parlamento no ano seguinte, essa reforma não conseguiu superar a educação retórica das faculdades de direito e medicina existentes de orientação francesa. Com a abertura de escolas de minas, escolas agrícolas e politécnicas em várias províncias, além das faculdades de Direito em São Paulo e Recife, e de Medicina no Rio e na Bahia, um sistema ímpar de ensino superior sem universidades perdurou no Brasil até o século XX (Cunha, 2007).

Na década de 1930, a partir da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Antônio da Silva Mello apresentou uma proposta de reforma do ensino médico brasileiro em bases muito semelhantes ao modelo germânico de universidade (Silva Mello, 1937). Silva Mello havia estudado na Alemanha no início do século, tendo atuado como médico na Suíça (Kemp & Edler, 2004). A reforma proposta por Silva Mello era convergente com vários pontos do modelo ideal atribuído à universidade humboldtiana, mas também não obteve êxito como proposta modernizadora da recém-nascida universidade brasileira, de raízes franco-lusitanas tão fortes (Teixeira, 2005).

Na história oficial da educação, as chamadas reformas humboldtianas teriam alçado as universidades alemãs a um novo patamar de modernidade universalista, sob o modelo da Universidade de Berlim, criada por Humboldt em 1810. Análises recentes com base em evidências historiográficas desmontam tal narrativa que, até então, havia se mostrado convincente e eficiente como construção política e ideológica post-hoc, trazida por Sylvia Paletschek (2001) e complementada por outros historiadores (Ash, 2006; 2008; Morozov, 2016) que consideram a ideia de universidade humboldtiana como uma narrativa fictícia – o *Mithos Humboldt*. No argumento que desmonta o mito da universidade humboldtiana de pesquisa, em primeiro lugar, destaca-se o fato de que várias universidades alemãs (notadamente Goettingen e Halle) já eram orientadas pela ciência moderna bem antes da fundação da Universidade de Berlim (Ash, 2008). Além disso, tomando como referência todo o século XIX, não há evidências historiográficas

que indiquem qualquer associação do nome de Wilhelm von Humboldt ao modelo de educação universitária laboratorial orientado para a ciência que veio a ser nomeado (Ash, 2006).

Finalmente, o memorando escrito por von Humboldt, intitulado *Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim* – que ficou conhecido nas histórias canônicas da Educação Superior como o projeto primordial da moderna universidade de pesquisa –, nunca foi concluído, publicado ou divulgado durante o período de expansão da universidade de pesquisa. Esse documento veio à luz somente em 1896, quando Bruno Gebhardt o descobriu nos arquivos pessoais do grande cientista e diplomata (Paletschek, 2001). Apresentado por Friedrich Paulsen como um documento atemporal em 1902, sua divulgação foi decisiva para a celebração do centenário da Universidade de Berlim, em 1910. Na intrincada geopolítica da *belle époque*, o uso oportunista de um manuscrito inacabado serviu aos propósitos de colocar a Alemanha como potência militar e centro mundial de ciências e tecnologias aplicadas à indústria. No processo de consolidação do nacional-socialismo, o modelo de universidade associado ao legado de von Humboldt foi promovido por Eduard Spranger na década de 1920. Subsequentes fases de reinvenção do *Mithos Humboldt* ocorreram durante a reconstrução alemã na Guerra Fria (1950-1970) e, por último, na articulação política da liderança alemã pós-reunificação nacional (1990-2000) (Ash, 2008).

Apesar de já se ter demonstrado que se tratava de uma mitologia politicamente oportunista, o modelo kantiano-humboldtiano de universidade de pesquisa persiste no Brasil como um fantasma institucional, ou como uma utopia acadêmica. O fracasso das tentativas de recuperação de mais essa referência eurocêntrica seria talvez sintoma da colonialidade latente que distorceu e deslocou outras contribuições oriundas do pragmatismo filosófico. Como veremos a seguir, foi justamente esse referencial que atualizou o projeto de reforma universitária protagonizado pelo educador norte-americano Abraham Flexner.

Nem somos flexnerianos

A expansão e transformação do capitalismo industrial no século XX promoveu as condições para a disseminação do modelo de universidade de pesquisa por toda a Europa (Shils & Roberts, 2004). No entanto, foi nos Estados Unidos que tal formato de instituição encontrou as melhores condições para sua hegemonia no início do século passado (Muller, 1985). Isso foi resultado do trabalho de Flexner, reconhecido na história do Ensino Superior como um reformador fundamental do ensino médico e, indiretamente, como responsável pela consolidação da universidade de pesquisa na América do Norte (Ludmerer, 2010). Em 1908, Flexner foi incumbido de elaborar um estudo sobre educação médica que, publicado sob o título *Educação Médica nos Estados Unidos e Canadá*, ficou conhecido como Relatório Flexner (Flexner, 1910). Entre 1915 e 1926, como diretor do *Conselho Geral de Educação* da Fundação Rockefeller, Flexner expandiu suas atividades reformadoras também para o ensino secundário (Flexner, 1923), financiando programas de inovação educacional em universidades e escolas

experimentais, inspirados na filosofia do pragmatismo deweyano (Bonner, 2002).

A Reforma Flexner refletiu na universidade brasileira com atraso. Nessa época, início do século XX, as escolas médicas brasileiras ofereciam modelos pedagógicos retóricos e, onde havia algum grau de dinamismo científico, cultivavam laços com duas tradições europeias antagônicas: a escola francesa, com forte foco na clínica, e a escola alemã, marcada pela pesquisa laboratorial. No contexto de um programa financiado pela Fundação Rockefeller, alguns professores da Faculdade de Medicina da USP tentaram implementar uma reforma curricular e institucional, mas suas propostas desencadearam reações das cátedras clínica e cirúrgica (Faria, 2007). A resistência do ensino médico brasileiro à Reforma Flexner foi paulatinamente ofuscada pelo surgimento das especialidades clínicas, particularmente após a implantação dos primeiros hospitais de ensino nas décadas de 1930 e 1940, novamente com apoio financeiro da Fundação Rockefeller (Marinho, 2001).

Como sabemos, a primeira universidade com institucionalidade reconhecida e em pleno funcionamento no Brasil foi a Universidade de São Paulo, criada em 1934 a partir da incorporação de instituições pré-existentes (Fávero, 2010). Sua criação, organização e consolidação, ocorridas entre 1934 e 1945, receberam apoio de missões estrangeiras, vindas principalmente da França e de outros países europeus até à Segunda Guerra Mundial (Magalhães, 2023). Com o fim da ditadura Vargas, em 1945, a maioria das universidades federais seguiram um processo similar de agregação das faculdades tradicionais preexistentes, propícias ao isolamento institucional, bem como à autonomia simbólica e política. A única exceção foi a Universidade de Brasília (UnB), concebida em 1960 no modelo flexneriano de universidade de pesquisa que se supunha humboldtiano; outras experiências institucionais nessa direção foram severamente reprimidas pelo governo que se seguiu ao golpe militar de 1964 (Salmeron, 2007).

Após a Segunda Guerra Mundial, a agenda da reforma do ensino médico foi retomada, destacando-se um lado pouco conhecido e tardio da Reforma Flexner – a Medicina Preventiva (Arouca, 2006). Como estratégia de mobilização, vários eventos foram realizados nos EUA e na América Latina, sob o patrocínio de fundações internacionais e o apoio da OPAS, como ponto de partida para amplas reformas dos currículos médicos no continente e, particularmente, no Brasil (Paim e Almeida-Filho, 1998). Na década de 1970 houve intensa produção teórica para alimentar a resistência política contra a ditadura militar no Brasil, o que resultou no movimento da reforma sanitária que terminou por rejeitar as ideias flexnerianas sobre a Educação Superior (Pagliosa & Da Ros, 2008), demonizando Flexner ao julgá-lo

responsável pela formulação de um modelo biomédico reducionista e desumanizado (Almeida-Filho, 2010).

Com a queda da ditadura militar na década seguinte, o país iniciou um processo de redemocratização política e reorganização de suas instituições. Na interface entre educação e saúde, o movimento de resistência ao regime autoritário teve consequências contraditórias, tanto construtivas quanto destrutivas (no sentido restrito da negação de uma perspectiva humanista e civilizatória da Educação Superior). De um lado, fomentando a omissão, no contexto nacional, de que justamente a formação geral era um dos principais eixos estruturantes da Reforma Flexner (Almeida-Filho, 2014). Por outro lado, resgatando temas da educação em saúde, aliados às então incipientes pedagogias ativas (de inspiração freireiana), propôs-se um modelo de formação orientado a serviços denominado Integração Docente-Assistencial, logo reforçado por movimentos importados de reforma didática tipo PBL (*problem-based learning*) e de transformação de modos de cuidado tipo EBM (*evidence-based medicine*).

Invenções de Sucupira

A Reforma Universitária de 1968 foi promovida e implementada pelo regime ditatorial que se seguiu ao golpe militar de 1964. Mudança claramente conservadora, essa reforma tentou introduzir no

Brasil o modelo norte-americano de universidade de pesquisa (restringindo-o à pós-graduação), reconstituída como nicho protegido e isolado dentro da própria estrutura institucional de universidades que mantinham o regime geral bonapartista na graduação. Adotou-se um exame vestibular geral, não mais seleção específica por carreiras profissionais ou unidades de ensino. Implantou-se um sistema de ciclos básicos, logo abandonado devido à judicIALIZAÇÃO dos processos seletivos e à resistência de estudantes e professores. Extinguiu-se o regime de cátedra vitalícia, deslocando-se a gestão acadêmica para departamentos e colegiados de cursos. Num processo de implantação desigual e tortuoso que durou quase uma década, ampliaram-se investimentos através dos programas MEC/BID I e II, resultando num aumento significativo do número de vagas (Cunha, 2007).



o regime de cátedra vitalícia, deslocando-se a gestão acadêmica para departamentos e colegiados de cursos. Num processo de implantação desigual e tortuoso que durou quase uma década, ampliaram-se investimentos através dos programas MEC/BID I e II, resultando num aumento significativo do número de vagas (Cunha, 2007).

O principal ideólogo desse movimento de reforma foi o educador alagoano Newton Sucupira [1920-2007], presidente do Conselho Federal de Educação na primeira fase da ditadura, até hoje celebrado como autor do Parecer CES/CFE 977/65, que estabeleceu estrutura e funcionamento dos cursos de pós-graduação no Brasil. Esse documento oficial definiu os conceitos de mestrado e de doutorado (como formação de pesquisadores) com base em parâmetros conjunturais, resultando em invenções curriculares

idiossincráticas. Por exemplo, as noções de pós-graduação senso-lato e senso-estrito, e do mestrado como modalidade acadêmica para formação de professores universitários, praticamente só existem no Brasil; até hoje criam problemas de equivalência no reconhecimento trans-nacional de créditos curriculares e de diplomas. Além disso, Sucupira foi o redator da Lei 5540/68, lei da Reforma Universitária, e formulador de documentos e encaminhamentos gerais da reforma, conforme confessa em sua história-oral (Entrevista a Helena Bomeny, 16/02/2001):

Eu estava no conselho quando o presidente Costa e Silva telefonou e pediu para falar comigo. Perguntou se eu estava disposto a fazer essa coisa toda [elaborar o texto da Lei 5540]. Respondi que sim. Mas aí, ele me deu o prazo de 30 dias (...)

A Reforma Universitária de 1968 pode ser tomada como mais um caso-índice de colonialidade na universidade brasileira, já no contexto geopolítico do neocolonialismo da pós-guerra. Conforme Luiz Antônio Cunha, autor de *A universidade reformada – O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior* (Cunha 2007), essa reforma curricular e administrativa resultou de uma aliança dos tecnocratas da ditadura militar com a oligarquia acadêmica nacional. Além das invenções sucupirianas, a proposta de reforma seguia recomendações do Relatório Atcon, resultado dos estudos encomendados ao consultor estadunidense Rudolph Atcon. O sistema de ciclos básicos, logo abandonado, remotamente emulava o modelo dos colleges norte-americanos, e o processo de departamentalização, enfim implementado, representava um simulacro made in USA. Concebida e implementada num regime político autoritário e no contexto geopolítico da Guerra Fria, essa reforma recebeu decisivo apoio de organismos estrangeiros, como por exemplo o Departamento de Estado dos EUA, através dos Acordos MEC/USAID.

Para alguns autores, apesar de suas vicissitudes a Reforma de 1968 trouxe elementos positivos, sobretudo a estreita vinculação das atividades de pesquisa e inovação com a então recém-implantada pós-graduação, nos termos do Parecer Sucupira. Em outra oportunidade (Almeida-Filho, 2007), identifiquei nessa reforma um importante saldo negativo sob a forma de tendências existentes reforçadas, e novos problemas introduzidos por esse marco da colonialidade na Educação Superior brasileira: elitismo (precocidade nas escolhas de carreira; seleção perversa, episódica e traumática); conservadorismo (regimes curriculares superados, predomínio de pedagogias passivas); anacronismo (dissonância entre formação universitária e conjuntura tecnológica); incultura (formação profissional, quando eficiente, culturalmente empobrecida).

De modo antecipado e clarividente, a crítica bosiana da universidade brasileira converge para o que designei como as sete pragas curriculares da Educação Superior (Almeida-Filho, 2007): 1) profissionalidade como submissão às corporações; 2) primarismo no sentido de ensino de graduação simplificado e de pós-graduação complicado; 3) conteudismo ou minimalismo cognitivo; 4) disciplinaridade e fragmentação de saberes; 5) aditividade: construção curricular cumulativa; 6) linearização ou a praga do pré-requisito; 7) curriculismo como retificação de reformas tópicas nas arquiteturas pedagógicas do Ensino Superior. Enfim, sob vários aspectos, problemas herdados da Reforma de 1968, importante marco da colonialidade da Educação Superior no Brasil, concretiza-se o engano da universidade que se pretende humboldtiana.

Comentários Finais

Conforme assinalai, a partir de uma perspectiva *longue-durée* (Almeida-Filho, 2023), a história do colonialismo em geral, e a história particular da origem da colonialidade na Educação Superior, compreendem histórias de empreendimentos educacionais massivos e sistemáticos de catequese religiosa da América Latina nos séculos XVI e XVII, e dos séculos XIX e XX no continente africano, particularmente. Nesse processo histórico, distintas formas de colonialidade foram germinadas e cultivadas mediante transformações sucessivas, graduais e cumulativas; com eventos de ruptura e descontinuidade em que as práticas sociais e políticas se modificaram de acordo com necessidades, demandas, condições e vetores nos âmbitos da economia (neoliberalismo autoritário, conforme Bosi), do aparelho de Estado (tecnocracia, crise fiscal), da biopolítica dos corpos (sobrevivência, saúde, sexualidade) e, sobretudo, o que mais nos interessa, do campo da formação de sujeitos (demandas, saberes e subjetividades).

Sobre esse tema, apesar de não ter usado o significativo “colonialidade”, em vários momentos de sua obra, ressaltando sempre o lugar da memória e da linguagem na formação do imaginário social, a reflexão de Bosi claramente identifica marcadores/traços do conceito de colonialidade. No espírito da dialética renovada, enuncia o problema da colonialidade como reconhecimento da presença de fósseis ideológicos que compõem uma “totalidade ideal” (Bosi, 1992): símbolos, ritos, “narrativas da criação, queda e salvação” (pg.16), “metáforas e alegorias que gerações pretéritas elaboraram”, “laços míticos que amarram expressões culturais várias, não só as conservadoras, também as que exerceram funções progressistas” (pg. 382), “imagens míticas de outros tempos [que] se atualizam na memória das culturas tentando fazer justiça à densidade sempre nova da condição humana. (pg. 383). Conforme Bosi (1992, pg. 378), do ponto de vista analítico, essa abordagem traz um desafio implícito:

Caberia distinguir o que está vivo e o que está morto em cada uma dessas tendências, separando com cuidado tudo quanto remete à memória de experiências enraizadas, que a arte decanta, e o que já virou reificação, autoengano cínico, fonte de preconceito.

No Brasil, no alvorecer dos tempos coloniais, o ensino superior já nascera colonializado. A universidade brasileira ganhara status político-ideológico e legitimidade social muito tarde em um regime de colonialidade (insisto, ainda vigente nos períodos pós-colonial e pós-imperial) que permaneceu (e permanece) vivo e atuante no racismo, no patrimonialismo, nas desigualdades, e na submissão dos sujeitos sob o arcabouço ideológico da subalternidade. Uma atraente hipótese pode ser aí cogitada: a meritocracia é hoje a persistência do racismo insinuado, atenuado e disfarçado no elitismo acadêmico. Na universidade, a colonialidade acadêmica realiza a metamorfose ou transição da desigualdade por raça-etnia (e sua discriminação é justificada por uma hierarquia biológica avalizada pela colonialidade do saber manifesto no racismo científico gobineau-lombrosiano) para uma diferenciação por mérito

(interpretada como uma suposta competência intelectual pura e objetiva), justificada racional e sistematicamente pela cultura universitária elitista.

A autonomia universitária e a liberdade acadêmica são mitos fundadores do modelo pós-colonial de Educação Superior no Brasil. A partir de uma perspectiva decolonial sobre os movimentos históricos da reforma universitária na América Latina, proponho uma avaliação crítica da universidade latino-americana como instituição social que, para cumprir sua missão histórica, precisa recriar continuamente sua identidade institucional considerando contextos econômicos, políticos e ideológicos subalternos e periféricos da colonialidade.

Conforme assinala Almeida-Filho (2023), e aqui reitero, em sua história recente a Universidade descobriu sua cumplicidade com a colonialidade, e reivindicou para si uma missão transformadora da sociedade como promotora da etnodiversidade e de uma epistemodiversidade só recentemente reconhecida. Nesse sentido, deve tornar-se uma instituição aberta, socialmente responsável e politicamente comprometida, capaz de promover ecologias de saberes de modo a formar sujeitos com perfil crítico e politicamente engajado, muito diferente do que tem sido feito até agora. Trata-se aqui o imenso desafio na medida em que a Universidade, como instituição social, sofre atualmente uma profunda crise de legitimidade em todo o mundo, e em muitos lugares sob ataque das forças retrógradas do obscurantismo populista que buscam desmoralizar a instituição universitária. No entanto, por reforçar um padrão de elitismo, individualismo, racismo estrutural, rigidez, fragmentação e especialização, o sistema de ensino superior brasileiro permanece inadvertidamente cabanisiano (em sua versão mais corrompida e reduzida pela reforma bonapartista) na estrutura curricular e na organização institucional.

Numa análise bosiana, os casos aqui analisados são representativos, respectivamente, de algumas das principais estratégias ideológicas que potencializam a colonialidade em ambientes institucionais como a universidade: negação, projeção, deslocamento, repressão. A negação ou ausência induzida na vanguarda ideológica, como na supressão das memórias institucionais da Reforma Cabanis, pode ser entendida como parte de uma “história de ausências” proposta por Sousa-Santos (2022). A mitificação da Reforma Humboldt pode ser interpretada como uma projeção, na universidade brasileira, de um ícone significativo da história colonizadora da matriz norte-eurocêntrica do conhecimento. O esforço recente para mistificar a Reforma Flexner e a demonização do seu autor como disfuncional no campo da educação profissional em Saúde, terminou por deslocar ou impedir a consideração de suas potenciais dimensões disruptivas e humanizadoras para a reforma universitária em geral. E, finalmente, as marcas e cicatrizes da reforma universitária da ditadura militar no Brasil (que, por justiça histórica, bem poderia se chamar de Reforma Sucupira), ainda revelam a colonialidade ativa do neocolonialismo vinculado ao período polarizado da Guerra Fria que, infelizmente, parece ressurgente no contexto atual.

Nesta sequência de textos pretendi analisar a colonialidade da universidade brasileira através da compreensão de processos particulares de colonização e recolonização, buscando reconhecer seu impacto na situação atual do sistema de Ensino Superior. Entendo que esse entendimento-reconhecimento é uma pré-condição para a descolonização dos ambientes institucionais. Ao explorar histórias locais de negação, disfunções e deslocamentos, símbolos, ritos, narrativas fundadoras, histórias de queda e redenção, metáforas e alegorias, laços e imagens míticas, expressões culturais várias,

processos contraditórios (e talvez coletivamente inconscientes) de invenção da memória das culturas institucionais, no âmbito da contracolonialidade do ser, buscamos uma compreensão crítica das conexões entre essa universidade elitista e excludente e as forças históricas ideológicas, políticas e institucionais responsáveis pela reprodução de desigualdades, privilégios e iniquidades sociais, sinais da colonialidade do poder em nossos países. Dessa forma, esperamos contribuir para uma “virada decolonial” de instituições conservadoras da colonialidade-modernidade como a Universidade, capaz de viabilizar mudanças profundas no âmbito político-institucional da Educação Superior em contextos específicos do Sul Global.

Nota

1. Notas para apresentação no Simpósio “Um resgate histórico da educação superior no Brasil”, organizado pela Academia Brasileira de Ciências (ABC) e pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), 27 de fevereiro de 2024, Rio de Janeiro.

Referências

- Almeida-Filho, Naomar. Decolonizing Higher Education: Historical Myths, Official Discourses, and University Reforms in Brazil. *Encounters – Theory and History of Education*, v. 24, p. 41-64, 2023. Available in: <https://www.erudit.org/en/journals/ethe/2023-v24-ethe09070/1109119ar/>
- Almeida-Filho, N. Reconhecer Flexner: inquérito sobre produção de mitos na educação médica no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Saúde Pública*, 26(12), 2234-2249, 2010. Available in: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2010001200003&lng=en&nrm=iso
- Almeida-Filho, N. Nunca fomos Flexnerianos: Anísio Teixeira e a educação superior em saúde no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*. 30. 2531-2553, 2014. Available in: https://www.researchgate.net/publication/273309137_Nunca_fomos_Flexnerianos_Anísio_Teixeira_e_a_educacao_superior_em_saude_no_Brasil
- Almeida-Filho, N.; Coutinho, Denise. Counter-Hegemonic Higher Education in a Remote Coastal Region of Brazil: The Federal University of Southern Bahia as a Case Study. In: Robert Aman; Timothy Ireland (Org.). *Educational Alternatives in Latin America: New Modes of Counter-Hegemonic Learning*. London: Palgrave MacMillan, 2019, p. 143-174.
- Almeida-Filho, N. *Universidade Nova: Textos Críticos e Esperançosos*. Brasília: Editora UnB; EdUFBA, 2007.
- Almeida-Filho, N. *The Revolution of Georges Cabanis: A Forgotten Education Reform in Post-Enlightenment France*. Kingston, CAN: THEIR Monograph Series Queen's University, 2022. 203 p.
- Almeida-Filho, N.; Souza, Luis Eugenio. Uma protopia para a universidade brasileira. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, 28, p. 105, 2020.
- Arouca AS. *O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da Medicina Preventiva*. São Paulo/Rio de Janeiro: Unesp/ Fiocruz, 2003.
- Ash, Mitchell G. Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41(2), 245–267, 2006. Available in: <http://www.jstor.org/stable/3700114>
- Ash, M.G. From ‘Humboldt’ to ‘Bologna’: history as discourse in higher education reform debates in German-speaking Europe. In: *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*. Edited by Bob Jessop, Norman Fairclough, and Ruth Wodak. Rotterdam: Sense Publishers, 2008, p. 41-62.
- Bonner, Thomas N. *Iconoclast: Abraham Flexner and a Life of Learning*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2003.
- Bosi, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- Castro-Gómez Santiago Decolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p.79
- Castro-Gómez Santiago and Grosfoguel Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: *El giro decolonial: reflexiones*

- para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- Charle, C. & Verger, J. (1994). *Histoire des universités*. Presses universitaires de France.
- Cunha, Luiz Antônio. *A universidade temporã – O ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: EdUnesp, 2007 (3ª edição).
- Cunha, L.A. *A universidade reformanda – O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: EdUnesp, 2007a (3ª edição).
- Escobar, Arturo. El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? In: LANDER, Edgardo (org.). *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- Faria, Lina Rodrigues. *Saúde e política : a Fundação Rockefeller e seus parceiros em São Paulo*. Rio: Editora Fiocruz, 2007.
- Fávero, Maria de Lourdes. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.
- Flexner A. *Medical education in the United States and Canada*. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Science; 1910. Available in: <http://www.carnegiefoundation.org/files/e-library> (acessado em 02/06/2014).
- Flexner, Abraham. *A Modern College and a Modern School*. Garden City, New York: Doubleday, Page and Company, 1923.
- Flexner, Abraham. *Universities: American, English, German*. London, Oxford, and New York: Oxford University Press, 1968.
- Grosfoguel, Ramón. Descolonizando los Universalismos Occidentales: El Pluri-Versalismo Transmoderno Decolonial desde Aimé Césaire hasta los Zapatistas. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. P. 61-77
- Kemp A., Edler F. A reforma médica no Brasil e nos Estados Unidos: uma comparação entre duas retóricas. *Hist Ciênc Saúde-Manguinhos*; 11:569-85, 2004.
- Lander, Edgardo Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, Argentina, setembro 2005. Available in: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>
- Ludmerer, K. Understanding the Flexner Report. *Acad Med*. 85:193–196, 2010.
- Machado, R., Loureiro, Â., Luz, R., & Muricy, K. (1978). *Danação da norma: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Edições Graal. Available in: http://www.4shared.com/office/5P2WpdXF/machado_roberto_-_danao_da_nor.html
- Maldonado-Torres, Nelson. Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al Desarrollo de un Concepto. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p.127-167
- Marinho, M.G.C. *Norte-americanos no Brasil: uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo (1934-1952)*. São Paulo: Autores Associados; 2001.
- Mignolo, Walter D. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifiesto. In: *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- Mignolo, Walter D., Border Thinking and the Colonial Difference. In: *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton Scholarship Online, 19 Oct. 2017.
- Morozov, O. *Wilhelm Von Humboldt and Berlin University: A new look at the origin of the Humboldt myth*. Moscow: Center for University Studies at the Institute for Theoretical and Historical Studies in the Humanities (IGITI), 2016.
- Muller, Steven. Wilhelm von Humboldt and the University in the United States of America. Baltimore: Johns Hopkins University collection of university-related ceremonies, speeches, and public events, COLL-0004. 1985 May 20, Box: 1-7, Folder: 21. Available in: https://space.library.jhu.edu/repositories/3/archival_objects/986
- Pagliosa FL, Da Ros MA. O Relatório Flexner: para o bem e para o mal. *Revista Brasileira de Educação Médica*; 32(4):492-499, 2008.
- Paim JS, Almeida-Filho N. Saúde coletiva: uma “nova saúde pública” ou campo aberto a novos paradigmas? *Revista de Saúde Pública*, 32:299-316, 1998.

- Paletschek, S. The invention of Humboldt and the impact of national socialism. The German university idea in the first half of the twentieth century. In: M. Szöllösi-Janze (Ed.) *Science in the Third Reich*. Oxford: Oxford University Press, 2001 (pp. 37-58).
- Quijano, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Peru Indígena* 13(29): 11-20, 1992.
- Quijano, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: Quijano, A. *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso, 2014. p. 284-327. Available in: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>
- Quijano, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgar (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- Rothen, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. *Revista Brasileira de História da Educação* n° 17(maio/ago):141-160, 2008.
- Salmeron, Roberto. *A universidade interrompida: Brasília, 1964-1965*. Brasília, EdUnB, 2008.
- Santos, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da USP, 2003. 3ª Edição.
- Shils, E. & Roberts, J. (2004). The diffusion of European models outside Europe. In W. Rüegg (Ed.), *A history of the university in Europe (Volume III) - Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)* (pp. 163-232). Cambridge University Press.
- Silva Mello, Antonio. *Problemas do ensino médico e de educação*. Rio de Janeiro: Limitada, 1937.
- Sousa-Santos, B. *Decolonising the University: The Challenge of Deep Cognitive Justice*. Newcastle: Cambridge Publishers, 2017.
- Sousa-Santos, Boaventura. *Poscolonialismo, descolonialidad y Epistemologías del Sur*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2022.
- Sousa-Santos, Boaventura; Almeida-Filho, Naomar. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina, 2008.
- Teixeira, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- Terra, Ricardo. Humboldt e a formação do modelo de universidade e pesquisa alemã. *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*, 24(1), 133-150, 2019. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v24i1p133-150>
- Walsh, Catherine. Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. *Signos y Pensamientos* 46: 40-60, 2005.
- Weinberg, Gregório. *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*. Santiago: CEPAL/PNUD, 1981. Available in: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28622/S8100586_es.pdf?s
- Wright, Jonathan. *The Jesuits: Missions, Myths and Histories*. London: HarperCollins, 2004.

A educação superior em saúde desde uma perspectiva descolonial: contribuições das Práticas Integrativas e Complementares

VINICIUS PEREIRA DE CARVALHO^a E MARIA THEREZA ÁVILA DANTAS COELHO^b

^aDoutorando em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (UFBA) e Bolsista de Apoio Técnico à Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Nível 1A. Integrante do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade (SAVIS-UFBA).

^bDoutora em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora associada do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da UFBA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade e do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Saúde, Violência e Subjetividade (SAVIS-UFBA).

Resumo

Em uma formação em saúde colonizada, a biomedicina detém a monocultura da produção de saberes e práticas, enquanto as Práticas Integrativas e Complementares são subalternizadas. Nesta pesquisa qualitativa, objetivamos compreender as contribuições da inserção das Práticas Integrativas e Complementares nas trajetórias formativas de estudantes do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Realizamos entrevistas com a participação de estudantes desse curso e as analisamos conforme a análise de conteúdo. As Práticas Integrativas e Complementares produziram contribuições no âmbito da reorientação do cuidado, formação profissional em saúde, ampliação dos conhecimentos sobre as Práticas Integrativas, utilização pessoal das Práticas Integrativas e formação proposta no Bacharelado Interdisciplinar. Essas contribuições remetem ao enriquecimento das trajetórias formativas dos estudantes rumo à decolonialidade da Educação Superior.

Palavras-chave: Terapias Complementares; Educação Superior; Colonialidade; Universidades; Estudantes; Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2024.100.758>

La educación superior en la salud desde una perspectiva decolonial: aporte de las prácticas integrativas y complementarias

Resumen

En una educación de la salud colonizada, la biomedicina tiene el monocultivo de la producción de conocimientos y prácticas, mientras que las Prácticas Integrativas y Complementarias quedan marginadas. En esta investigación, buscamos comprender el impacto de incluir las Prácticas Integrativas en la formación académica de los estudiantes de la Licenciatura Interdisciplinaria en Salud. Realizamos entrevistas a los estudiantes de estos programas y las analizamos de acuerdo con el análisis de contenido. Las Prácticas Integrativas contribuyeron a reorientar el cuidado, la formación profesional, la ampliación del conocimiento sobre ellas, el uso personal de las mismas y la formación propuesta en la Licenciatura Interdisciplinaria. Estas contribuciones representan un enriquecimiento en la trayectoria de los estudiantes hacia la descolonización de la educación superior.

Palabras clave: terapias complementarias; educación superior; colonialismo; universidades; estudiantes; licenciatura interdisciplinaria en salud.

Higher Education in Health from A Decolonial Perspective: Contribution of Integrative and Complementary Practice

Abstract

In a colonized health education system, biomedicine monopolizes the production of knowledge and practices, leaving Integrative and Complementary Practices marginalized. In this study, we aim to understand the impact of including Integrative Practices in the academic path of students in the Interdisciplinary Health Degree (Licenciatura Interdisciplinaria en Salud). We conducted interviews with students from these programs, and analyzed them using a content analysis approach. Integrative Practices helped to redirect care, professional training, expand knowledge about them, their personal use, and the proposed training in the Interdisciplinary Degree. These contributions represent an enrichment in students' educational trajectories towards the decolonization of Higher Education.

Keywords: complementary therapies; higher education; colonialism; universities; students; interdisciplinary health degree.

Introdução

Partindo de uma abordagem pós-crítica descolonial do currículo (Silva, 1999), uma formação em saúde colonizada, em uma de suas vertentes, refere-se ao ensino-aprendizagem exclusivo do conhecimento (bio)científico, materializado no saber-fazer da biomedicina (Barreto do Carmo, 2022). Ainda que exista uma diversidade de concepções e práticas em distintas redes e sociabilidades na cultura contemporânea, a racionalidade biomédica detém a monocultura do campo da saúde, ao mesmo tempo em que as Medicinas Tradicionais, Complementares e Integrativas enfrentam um processo de subalternização nesse campo (Guimarães, Nunes, Velloso, Bezerra, & Sousa, 2020; Nunes & Louvison, 2020).

Medicinas Tradicionais, Complementares e Integrativas é o termo adotado pela Organização Mundial da Saúde para denominar o conjunto de saberes e práticas que possui uma longa tradição de uso e/ou não faz parte dos cuidados convencionais de um país (WHO, 2013). A marginalização desses saberes e práticas nos sistemas nacionais é parte da colonialidade do campo da saúde, apreendida nas dimensões do saber, poder e ser. A colonialidade do saber está fundamentada na hegemonia do saber (bio)científico em que a biomedicina empreende sua sustentação simbólica. Como resultado, é produzida uma metodologia monológica para validação dos saberes em saúde, e são reconhecidos apenas os conhecimentos constituídos no interior da (bio)ciência. A colonialidade do poder apresenta-se através do complexo médico-industrial das corporações médico-farmacêuticas transnacionais e dos modelos sanitários internacionais, que sustentam a medicina ocidental e promovem o apagamento do cuidado produzido fora das linhas econômicas e geopolíticas, capitalistas e neoliberais. A colonialidade do ser, por sua vez, é explicada pela restrição das interpretações de saúde, adoecimento e cuidado ao âmbito do modelo biomédico, que delimita apenas um caminho para a elaboração das subjetividades e formas de compreender e viver a vida, revelando a supremacia da monocultura de sua cosmologia sobre as demais (Guimarães *et al.*, 2020).

No Brasil, as Medicinas Tradicionais, Complementares e Integrativas são denominadas como Práticas Integrativas e Complementares. Esse termo reflete os esforços e estudos acadêmicos sobre essas práticas, bem como os tensionamentos inscritos no processo de construção da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, publicada em 2006 (Silva, Sousa, Cabral, Bezerra, & Guimarães, 2020). Desse modo, conforme a definição brasileira, “Práticas Integrativas e Complementares” é utilizado para a designação das racionalidades médicas e recursos terapêuticos que compartilham o estímulo a mecanismos naturais na saúde, à integralidade do cuidado, à integração com o meio ambiente, entre outras características (Brasil, 2006).

Uma racionalidade médica é descrita como um sistema médico complexo composto por seis dimensões estruturantes e interligadas: morfologia humana (ideias sobre a constituição do corpo humano), dinâmica vital (noções a respeito do funcionamento e dinâmica da vitalidade corpórea), doutrina médica (reúne os fundamentos dos processos de saúde e adoecimento), sistema diagnóstico (práticas diagnósticas empregadas na investigação dos processos de adoecimento/desequilíbrio), sistema terapêutico (práticas terapêuticas) e cosmologia (universo cultural em que está assentada a racionalidade médica) (Luz, 2012; Nascimento, Barros, Nogueira, & Luz, 2013). Delineando cada uma dessas dimensões em sistemas médicos de diferentes culturas, os estudos sobre as racionalidades médicas ofereceram um caminho para a validação interna de saberes e práticas vitalistas, ao considerá-los como portadores de uma “racionalidade” (Luz, 2012). Nesse sentido, sem submetê-los aos métodos de autenticação da biomedicina, retirou desses saberes a condição daquilo que se resume à fantasia, superstição e magia, atribuídas ao que destoa do conhecimento dominante. No sistema de saúde brasileiro, no rol das Práticas Integrativas e Complementares são reconhecidas como racionalidades médicas a homeopatia, medicina tradicional chinesa, medicina ayurvédica e medicina antroposófica (Nascimento *et al.*, 2013).

Em vista disso, ao se estabelecer em torno da monocultura da (bio)ciência, excluindo a pluralidade fundada em outras racionalidades, saberes, fazeres, cosmologias e epistemologias, a universidade é assumida como um espaço de reprodução da colonialidade. Para enfrentar a colonialidade nas sociedades contemporâneas, é preciso que a universidade se abra à diversidade que se constrói fora dos modelos (bio)científicos, e se comprometa com a democratização dos produtos que historicamente tem produzido em favor da transformação social crítica e engajada politicamente (Almeida-Filho, 2023; Barreto do Carmo, 2022). Portanto, a descolonização do saber, poder e ser na formação em saúde, envolve o reconhecimento e a reversão das supressões e assimetrias produzidas pela monocultura da biomedicina desde os currículos e processos formativos (Barreto do Carmo, 2022).

O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde é um curso universitário de caráter interdisciplinar, não-profissionalizante e com terminalidade própria. Corresponde ao primeiro ciclo de formação da área da saúde no regime de ciclos, sendo o segundo ciclo formado por cursos profissionalizantes (enfermagem, odontologia, nutrição, medicina e outros), e o terceiro ciclo por cursos de pós-graduação (mestrado, doutorado, especialização e outros). Esse curso foi implantado em diferentes universidades brasileiras, e tem representado uma proposta de reorientação da formação acadêmica frente às necessidades da população e demandas contemporâneas apresentadas ao campo da saúde (Coelho & Teixeira, 2016).

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a matriz curricular do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde é constituída por uma etapa de formação geral e outra de formação específica na área da saúde, cada uma formada por três semestres letivos. A etapa de formação geral engloba componentes curriculares do eixo interdisciplinar (estudos sobre a contemporaneidade, cultura humanística e cultura artística), eixo das linguagens (componentes sobre a língua portuguesa, textos acadêmicos e técnicos em saúde e línguas estrangeiras), e eixo específico de saúde (componentes curriculares obrigatórios “Introdução ao Campo da Saúde”, “Campo da Saúde: Saberes e Práticas” e “Saúde, Educação e Trabalho”). Na etapa de formação específica, estão dispostos os componentes curriculares optativos da área da saúde, que podem ser cursados em qualquer unidade

acadêmica de cursos que compõem essa área. Distribuídos nas duas etapas de formação, encontram-se também os componentes curriculares de livre escolha, a serem escolhidos livremente na universidade em qualquer área do conhecimento. Nesse currículo, componentes curriculares optativos e livres abrangem a maior parte da carga horária do curso, o que vai ao encontro de alguns aspectos característicos desse tipo de graduação, como a autonomia concedida ao alunado na condução dos itinerários formativos (UFBA, 2010).

Assumindo-se como um curso contra-hegemônico no sistema universitário brasileiro, o Bacharelado Interdisciplinar tem incluído saberes e práticas diversas em sua composição, como é o caso das Práticas Integrativas e Complementares (UFBA, 2010). Neste estudo, objetivamos compreender as contribuições da inserção das Práticas Integrativas e Complementares nas trajetórias formativas de estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde.

Metodologia

Realizamos uma pesquisa qualitativa com a participação de estudantes do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde diurno e noturno da UFBA (Salvador, Bahia, Brasil). Entrevistamos os estudantes utilizando um roteiro semiestruturado de entrevista sobre concepções e práticas de saúde e adoecimento, totalizando 34 entrevistas. O uso de relatos de estudantes para a compreensão de aspectos ligados à formação acadêmica vai na direção do indicado por Dominicé (2012) ao estudar processos individuais de formação.

Para participar deste estudo era preciso possuir idade igual ou superior a 18 anos, ter matrícula ativa e não estar no primeiro semestre do curso no momento da realização das entrevistas. Os estudantes receberam o convite para tal participação via comunicado emitido na lista de e-mails do curso, após a aplicação de um questionário ligado à pesquisa. O convite foi feito livremente a todas as pessoas elegíveis, sem haver um direcionamento específico para discentes com conhecimento ou uso precedente de Práticas Integrativas e Complementares. As entrevistas foram gravadas por meio de um gravador de voz e os participantes concordaram em colaborar com o estudo de forma voluntária.

Ao fim da realização das entrevistas, os arquivos de áudio foram transcritos em editores eletrônicos de texto. Conforme Bardin (2016), baseamos a análise dos dados na análise de conteúdo categorial temática, procedida em três fases: pré-análise, exploração do material e interpretação. No pré-análise, executamos a leitura flutuante das falas das entrevistas e constituímos o corpus textual através do recorte dos trechos que tratavam sobre as Práticas Integrativas e Complementares na formação acadêmica. A exploração do material foi operada por meio da codificação dos dados textuais em unidades de significação (temas), e da agregação dos temas em categorias. Neste estudo, foram codificados 12 temas e cinco categorias (Quadro 1).

Quadro 1. Codificação do material na análise de conteúdo: exemplos de fragmentos de texto extraídos das falas dos estudantes nas entrevistas e temas/categorias criados

Exemplos de fragmentos das falas dos estudantes	Temas	Categorias temáticas
<p>“[...] no sentido de você entender que sempre existem alternativas para todo tipo de situação, seja ela de saúde, agravo. E que você não tem um único estímulo de conhecimento, aquele da academia, pautado para ciência [...].” (24)</p> <p>“[...] Você pode utilizar desses tratamentos não-convencionais para poder auxiliar no tratamento dele e os dois serem feitos ao mesmo tempo, o tratamento com medicamentos e esses tratamentos [...].” (31)</p> <p>“[...] acho que as PIC conversam muito com a questão de transformar ele em uma pessoa que tem toda uma subjetividade que deve ser utilizada para ele mesmo, para ele se cuidar. Não só ele ir no médico, sair de lá com a cura, mas ele mesmo com as práticas que pode utilizar para se cuidar [...].” (19)</p>	<p>Ampliação da abordagem do processo saúde-doença-cuidado</p>	<p>Contribuições para a reorientação do cuidado no campo da saúde</p>
<p>“[...] Eu me encantei muito quando fiz HACA50, me instigou a querer conhecer em algum momento da vida essas práticas e fazer uso enquanto profissional e saúde [...].” (1)</p> <p>“[...] eu acredito na importância e que na minha formação enquanto profissional eu preciso saber delas [...].” (5)</p>	<p>Interesse profissional de utilizar as Práticas Integrativas</p>	<p>Contribuições para a formação profissional em saúde</p>
<p>“[...] Eu imaginei fazer uma pós-graduação ou um curso de curta duração voltado a essas práticas, mais especificamente a fitoterapia, que é a prática que me sinto mais perto [...].” (1)</p>	<p>Formação complementar e pós-graduação</p>	
<p>“[...] então acho de extrema importância e deveria ser incluído em todos os currículos dos cursos de saúde. As PIC e a sua importância deveriam ser discutidas em todos os cursos, de saúde ou não [...].” (5)</p>	<p>Inclusão nos currículos dos cursos da área da saúde</p>	

Exemplos de fragmentos das falas dos estudantes	Temas	Categorias temáticas
“[...] eu nunca tinha falado nisso [apiterapia] e a partir disso eu acho que criei uma curiosidade que pode me ajudar a agregar conhecimento ou até levar conhecimento para outras pessoas no futuro, foi um iniciozinho [...]” (4) “[...] antes eu não sabia disso [...]” (31)	Conheceu as Práticas Integrativas na Universidade	Contribuições para a ampliação dos conhecimentos sobre as Práticas Integrativas
“[...] expandir esse conhecimento que é tão julgado, acaba ficando tão restrito a um certo público [...]” (10) “[...] entender porque até hoje não é valorizada [...]” (23)	Subalternização das Práticas Integrativas na cultura ocidental contemporânea	
“[...] quebrou um pouco do tabu do que pensava antes de conhecer e acho que não valorizava tanto [...]” (15) “[...] eu achava que essas coisas tinham nada a ver com ciência [...]” (30)	Mudança da visão sobre as Práticas Integrativas	
“[...] para o meu bem-estar também [...]” (12) “[...] acho que ela foi o ponta pé inicial para começar meu processo de autoconhecimento, quando comecei a ter contato com essas práticas [...]” (32)	Uso pessoal das Práticas Integrativas	Contribuições para a utilização pessoal das Práticas Integrativas
“[...] Eu gosto, não sei se por conta da minha criação em casa. Como eu sempre tive a homeopatia, não estudando, não sabendo a filosofia, mas pelo menos tendo esse contato, eu sempre me interessei. E eu não gosto muito dessa medicina curativista, dessa questão do remédio [...]” (2)	Reforço da cultura pessoal de cuidado	
“[...] eu acredito que se a gente quer mudar uma visão de mundo, o que é muito evocada pelo BI [...]” (24)	Introdução crítica ao campo da saúde proporcionada no Bacharelado Interdisciplinar	Contribuições para e da formação proposta no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde
“[...] porque penso o ponto de vista da interdisciplinaridade na minha formação. Sempre pensei na confluência de vários saberes e práticas integrativas era um saber que era/é uma lacuna do conhecimento que eu precisava pelo menos perpassar, ter esse acesso. No BI, eu tento aproveitar ao máximo as áreas de conhecimento, as PIC é uma delas [...]” (9)	Interdisciplinaridade	

Fonte: elaboração própria.

Legenda: PIC – Práticas Integrativas e Complementares, HACA50 – Componente curricular “Racionalidades em Saúde: sistemas médicos e práticas alternativas”, BI – Bacharelado Interdisciplinar. Os números apresentados após os excertos de textos correspondem à numeração atribuída às entrevistas na pré-análise.

Para interpretar os resultados adotamos como referencial as contribuições das teorias pós-críticas do currículo (Silva, 1999), das racionalidades médicas (Luz, 2012; Nascimento *et al.*, 2013) e das epistemologias do Sul (Guimarães *et al.*, 2020; Nunes & Louvison, 2020). Nas teorias pós-críticas do currículo estão situadas perspectivas que problematizam os saberes encontrados no currículo, tendo em vista as estratégias de seleção, instrumentos de dominação e relações de poder que o compõem e produzem os itinerários acadêmicos nas trajetórias formativas, somando-se aos esforços dos estudos descoloniais (Silva, 1999). A linha de estudos derivada das racionalidades médicas evidencia a diversidade cultural em saúde, direcionando sentido para as práticas de cuidado integrativas e complementares, e as inúmeras representações elaboradas em torno do processo saúde-adoecimento (Nascimento *et al.*, 2013). Com as epistemologias do Sul são delineados caminhos para o estabelecimento de diálogos descolonizadores nos saberes e práticas em saúde, tendo em vista a visibilização dos conhecimentos deslegitimados pela monocultura da biomedicina e da razão (bio) científica (Barreto do Carmo, 2022; Guimarães *et al.*, 2020; Nunes & Louvison, 2020). Em conjunto, as teorias pós-críticas do currículo, as racionalidades médicas e as epistemologias do Sul ofereceram uma possibilidade de interpretação crítica dos resultados, considerando a descolonização de saberes e práticas no contexto da educação e saúde.

Atendendo os requisitos éticos brasileiros relacionados às pesquisas com a participação de seres humanos (Brasil, 2016), comunicamos que os estudantes receberam informações sobre o projeto de pesquisa por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O projeto obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA (parecer 2349850). Com o intuito de manter o anonimato de participação garantido no TCLE, empregamos nomes de plantas medicinais utilizadas no Brasil para substituir os nomes dos estudantes neste trabalho.

Resultados

O grupo de estudantes participantes desta pesquisa é formado por pessoas com idade entre 18 e 29 anos, de gênero, cor da pele e religião variadas, que estavam entre o terceiro e sétimo semestre nos turnos diurno ou noturno do curso no momento da entrevista (Tabela 1).

Tabela 1. Perfil de estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia, participantes da pesquisa (n = 34)

Estudante	Idade	Gênero	Cor de pele	Religião	Semestre letivo	Turno de estudo
Babosa	23 anos	Homem cisgênero	Parda	Não possui	7º semestre	Noturno
Alfavaca	21 anos	Mulher cisgênero	Parda	Não possui	5º semestre	Diurno
Mulungu	22 anos	Mulher cisgênero	Parda	Não possui	5º semestre	Diurno
Guaco	26 anos	Homem cisgênero	Preta	Não possui	5º semestre	Noturno
Romã	22 anos	Homem cisgênero	Parda	Católica	5º semestre	Diurno
Transagem	21 anos	Mulher cisgênero	Preta	Católica	5º semestre	Diurno
Guiné	19 anos	Mulher cisgênero	Sem resposta	Não possui	5º semestre	Noturno
Boldo	20 anos	Mulher cisgênero	Preta	Não possui	5º semestre	Diurno
Eucalipto	20 anos	Homem cisgênero	Parda	Não possui	5º semestre	Noturno
Sabugueiro	20 anos	Mulher cisgênero	Branca	Espírita	5º semestre	Noturno
Canela	26 anos	Mulher cisgênero	Preta	Espírita	5º semestre	Noturno
Alecrim	Sem resposta	Mulher cisgênero	Parda	Sem resposta	5º semestre	Noturno
Quebra-pedra	29 anos	Mulher cisgênero	Branca	Espírita	4º semestre	Diurno
Camomila	22 anos	Mulher cisgênero	Parda	Não possui	4º semestre	Diurno
Cavalinha	23 anos	Mulher cisgênero	Parda	Não possui	4º semestre	Diurno
Valeriana	21 anos	Mulher cisgênero	Parda	Protestante	4º semestre	Diurno
Melissa	22 anos	Não-binário	Parda	Não possui	4º semestre	Noturno
Gengibre	19 anos	Homem cisgênero	Parda	Não possui	3º semestre	Diurno
Pitanga	19 anos	Homem cisgênero	Branca	Católica	3º semestre	Noturno
Quixabeira	22 anos	Mulher cisgênero	Parda	Não possui	3º semestre	Diurno
Kava-kava	18 anos	Mulher cisgênero	Branca	Não possui	3º semestre	Diurno
Erva-doce	20 anos	Mulher cisgênero	Branca	Católica	3º semestre	Diurno
Folha-da-costa	20 anos	Mulher cisgênero	Preta	Não possui	3º semestre	Noturno
Água-de-alevante	27 anos	Homem cisgênero	Branca	Não possui	3º semestre	Noturno
Dendezeiro	21 anos	Mulher cisgênero	Parda	Não possui	3º semestre	Diurno
Louro	22 anos	Homem cisgênero	Parda	Não possui	3º semestre	Diurno
Alumã	19 anos	Mulher cisgênero	Parda	Evangélica	3º semestre	Noturno
Gerânio	20 anos	Mulher cisgênero	Branca	Evangélica	3º semestre	Noturno
Macela	20 anos	Mulher cisgênero	Parda	Não possui	3º semestre	Diurno
Macassá	19 anos	Mulher cisgênero	Branca	Não possui	3º semestre	Diurno
Arnica	20 anos	Mulher cisgênero	Preta	Católica	3º semestre	Noturno
Hortelã	20 anos	Mulher cisgênero	Branca	Não possui	3º semestre	Noturno
Capim-santo	19 anos	Mulher cisgênero	Parda	Evangélica	3º semestre	Noturno
Alfazema	20 anos	Mulher cisgênero	Parda	Católica	3º semestre	Diurno

Fonte: elaboração própria.

Na categoria ‘contribuições para a reorientação do cuidado no campo da saúde’, os estudantes afirmaram que os componentes curriculares que cursaram sobre as Práticas Integrativas forneceram subsídios para pensar o cuidado a partir de variados sistemas médicos e práticas terapêuticas de saúde. Desse modo, referem que a pluralização terapêutica pode ser operada com a introdução das Práticas Integrativas, considerando que essas práticas representam uma diversidade de culturas de cuidado, que foram constituídas em referenciais diferentes da biomedicina e que podem ser utilizadas conjuntamente com as práticas biomédicas:

Eu acho que só porque somos detentores de um conhecimento não podemos descartar outro, então usaria para incrementar [...]. (Alecrim)

[...] me ajudou a conhecer que existem outras formas de tudo, inclusive de medicina [...]. (Gengibre)

[...] não é uma visão que é para substituir o que já tem da medicina. É uma visão que deve ser associada ao tratamento de condições de saúde [...]. (Louro)

[...] é sempre bom a gente ter uma alternativa para atender aquela pessoa de uma forma que ela se sinta confortável, porque se ela não se sentir confortável o tratamento não vai ser eficaz. Então se a gente dá um leque de opções para ela, para ela tentar pelo menos experimentar essas práticas e ver qual se adapta melhor à realidade dela [...]. (Capim-santo)

As falas presentes nessa categoria apontam também para uma ampliação da abordagem do processo saúde-adoecimento-cuidado, visto as qualidades apresentadas pelas Práticas Integrativas, ligadas à humanização e ao enfoque integral do ser humano. É indicado ainda que essas práticas contribuem para o reforço de um outro modo/perspectiva de vida quando são associadas ao que é reconhecido como “leve” e “natural”.

[...] traz um pouco mais de humanização, abre um pouco mais a cabeça para outros tipos de coisa [...]. (Canela)

[...] eu quero ter uma visão holística sobre o próximo [...]. (Romã)

[...] na verdade é um modo equilibrado de vida, um modo mais leve e mais natural de se viver [...]. (Folha-da-costa)

Na categoria das contribuições para a formação profissional em saúde, é enfatizado que os componentes curriculares colaboraram para criar um interesse em empregar as Práticas Integrativas no contexto profissional do trabalho em saúde. Por conta disso, os estudantes informaram acreditar que é preciso que essas práticas sejam inseridas nos currículos dos cursos da área da saúde, e desejam seguir com os estudos sobre algumas delas, investindo em cursos de formação complementar e pós-graduação. Como exemplo, Babosa declarou que a experiência no componente curricular optativo “Racionalidades em Saúde: sistemas médicos e práticas alternativas” (HACA50), favoreceu o desejo de utilizar essas práticas no futuro enquanto trabalhador da saúde:

[...] talvez se eu não tivesse cursado HACA50 eu não teria o despertar de querer ser um profissional que utiliza essas práticas e trabalha com isso. HACA50 me ajudou muito nisso, em querer saber sobre essas práticas e querer utilizá-las no âmbito da saúde. A universidade neste componente foi de suma importância para isso [...]. (Babosa)

[...] usar em tudo que eu fizer, seja no meu consultório ou na profissão que eu estiver [...]. (Alecrim)

[...] como disse, a gente vai utilizar futuramente em nossas práticas de saúde, espera muito utilizar. Então, com certeza, acaba acrescentando [...]. (Pitanga)

O conteúdo da categoria das contribuições para a ampliação dos conhecimentos sobre as Práticas Integrativas inclui as respostas sobre ter conhecido essas práticas na instituição universitária, indicando que são pouco divulgadas fora dos componentes curriculares cursados. Os estudantes explicitam uma marginalização dos saberes dessas práticas e revelam que a experiência que obtiveram mostra a necessidade de expandir a sua disseminação. Entre os discentes que conheciam as Práticas Integrativas previamente ao ingresso na universidade, é referido que houve contribuições para a mudança da visão sobre o tema, tendo em vista a sua elucidação.

[...] eu não sabia, na verdade, que existiam essas práticas alternativas. Só fiquei sabendo por conta desses componentes, então foi meio que abrir uma visão [...]. (Alumã)

[...] você passa a ter uma visão mais ampliada sobre as práticas integrativas que quase ninguém conhece. Você conhecendo pode reproduzir e mostrar que funciona, que é para ser valorizado [...]. (Valeriana)

[...] ter o conhecimento de práticas que são pouco vistas, pouco conhecidas. É uma maneira de exemplificar de que a gente pode sim quebrar com essa rigidez do conhecimento científico [...]. (Água-de-alevante)

[...] eu acho que não sabia uma grande parte de coisas que hoje sei sobre essas práticas integrativas e alternativas, porque quando a gente não conhece tem muito a questão do julgar sem conhecer. Então foi, acho que foi, muito essencial o conhecimento na Universidade sobre essas práticas [...]. (Dendezeiro)

A categoria das contribuições para o uso pessoal das Práticas Integrativas reúne os temas que assinalam os componentes curriculares como incentivadores do uso pessoal dessas práticas, com destaque nos cenários dos processos de saúde e adoecimentos relacionados à vida universitária. Além disso, há um reforço da cultura pessoal de cuidado entre os estudantes que empregam essas práticas desde a infância.

[...] contribuiu porque a utilização dessas práticas, e o autocontrole que busco nelas, na questão da ansiedade e tal, é algo que vou levar para minha vida [...]. (Sabugueiro)

[...] quando você acaba relaxando com massagem ou toma um chá, alguma coisa assim, acho que melhora bastante o rendimento e a disposição na vida acadêmica [...]. (Erva-doce)

[...] Eu gosto, não sei se por conta da minha criação em casa. Como eu sempre tive a homeopatia, não estudando, não sabendo a filosofia, mas pelo menos tendo esse contato, eu sempre me interessei [...]. (Alfavaca)

Nas contribuições para a formação proposta no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde estão registradas as falas que apontam que o estudo das Práticas Integrativas corrobora a análise crítica do campo da saúde e a interdisciplinaridade introduzidas no projeto político-pedagógico do curso, visto que essas práticas ocupam uma posição contra hegemônica e proporcionam diversidade a esse campo, de modo a não resumir a formação acadêmica ao plano dos saberes e fazeres da biomedicina:

[...] me fez ver a vida de outra forma e todo o contexto de relação com a saúde em si. Tanto é que costumo dizer sempre que depois de ter passado principalmente pelo BI [Bacharelado Interdisciplinar], do que pela Universidade em si, eu vejo a saúde, a minha relação com a saúde e o contexto em volta de uma forma completamente diferente [...]. (Mulungu)

[...] acho que principalmente depois do contato com o BI [Bacharelado Interdisciplinar], a gente entende que não necessariamente o tratamento do processo saúde-doença da pessoa vai estar sempre restrito a um hospital ou às práticas que são comumente explicadas nos cursos de saúde [...]. (Capim-santo)

[...] A gente estuda muito no BI [Bacharelado Interdisciplinar] e é um dos propósitos dele a fuga da questão de tratar o sujeito só com uma doença [...]. (Pitanga)

[...] porque penso o ponto de vista da interdisciplinaridade na minha formação. Sempre pensei na confluência de vários saberes [...]. (Eucalipto)

Discussão

As Práticas Integrativas e Complementares representam saberes contra hegemônicos na formação superior em saúde, e enfrentam dificuldades de inúmeras ordens para sua validação na cultura ocidental contemporânea. Como observamos neste estudo, ao mesmo tempo em que as falas dos estudantes descrevem as contribuições da inserção dessas práticas para o enriquecimento de suas trajetórias formativas no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, apresentam-se alguns fatores relacionados à dominação da matriz colonial da biomedicina que obstaculizam a disseminação e uso de tais práticas. A colonialidade do saber-poder-ser no campo da saúde possui vínculos profundos com o sistema econômico-político-social capitalista/neoliberal, a racionalidade (bio)científica e a indústria farmacêutica (Guimarães *et al.*, 2020). Nessa perspectiva, a biomedicina, os constructos que lhe sustentam e os seus desdobramentos teórico-práticos dominam os currículos das profissões de saúde.

Se os saberes e fazeres escolhidos para compor os currículos dominantes partem da ordem hegemônica (Silva, 1999), a introdução de práticas não-hegemônicas, como é o caso das Práticas Integrativas, perpassa também pelo enfrentamento dessa ordem. Nas epistemologias do Sul (Guimarães *et al.*, 2020; Nunes & Louvison, 2020), tem sido desenvolvido um conjunto de ferramentas e procedimentos para a visibilização dos saberes e práticas que foram sistematicamente subalternizados, ignorados e inferiorizados pela colonialidade, capitalismo, neoliberalismo e outras formas de dominação e opressão do Norte global, dando especial atenção aos povos que mais sofrem com as linhas globais da colonialidade. A ecologia de saberes e práticas convida à construção de conexões e diálogos entre os conhecimentos de diferentes culturas para a instrumentalização das ações em contextos diversos, sem a delimitação de hierarquias fixas e a subjugação de um conhecimento por outro. No campo da saúde, a criação de ecologias pode envolver a produção de relações de complementariedade entre as Práticas Integrativas e Complementares e a racionalidade biomédica para o cuidado em saúde, tendo em vista as potencialidades e limites de cada

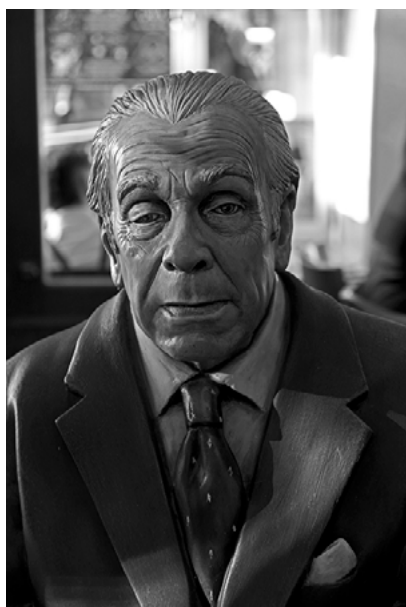
sistema médico complexo e o recurso terapêutico no âmbito da promoção da saúde, prevenção de doenças e agravos, tratamento e manejo de adoecimentos e desequilíbrios.

Como apresentado nas falas dos estudantes desta pesquisa, os benefícios da incorporação das Práticas Integrativas ao sistema de saúde brasileiro têm sido descritos desde a abordagem ampliada da saúde e do adoecimento, a humanização, e a expansão de opções terapêuticas disponíveis para o cuidado (Brasil, 2006). A conjuntura político-institucional recente de inclusão das Práticas Integrativas e Complementares nos serviços de saúde (Bahia, 2019; Brasil, 2006), associada aos argumentos da contracultura interiorizados em seu arcabouço contextual (Nascimento *et al.*, 2013) e a sua difusão na cultura ocidental contemporânea diante da crise no modelo biomédico (Luz, 1997), desenha um movimento de crescimento da procura por essas práticas. No sentido desse crescimento, distintas modalidades

de terapias e sistemas médicos estão sendo incluídos na rede de serviços conforme a Política Estadual de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde da Bahia¹: racionalidades médicas, práticas corporais e vivências integrativas, práticas energéticas/vibracionais e meditativas/contemplativas, terapias baseadas em produtos naturais/plantas medicinais e práticas tradicionais e populares (Bahia, 2019).

Embora esse panorama impulse as Práticas Integrativas e Complementares, a dominação colonial exercida pela biomedicina sobre as instituições, saberes e pessoal do campo da saúde, invisibiliza essas práticas e molda a construção das representações e discursos que circulam sobre elas. Dessa forma, os conhecimentos que não obedecem aos princípios de legitimação da racionalidade biomédica são considerados falsos, inválidos e incapazes de prover qualquer cuidado em saúde (Guimarães *et al.*, 2020). Na categoria temática das contribuições para a ampliação dos conhecimentos sobre as Práticas Integrativas e

Complementares, observamos que existem estudantes que conheceram essas práticas apenas na universidade e outros que apontaram para uma mudança de visão sobre elas após cursarem os componentes curriculares. A descrição da conjuntura de subalternização observada neste estudo foi corroborada com os resultados de uma pesquisa realizada com médicos residentes de uma universidade brasileira, na qual foi demonstrado o preconceito em relação à homeopatia a partir da própria opinião desses médicos e a reprodução das informações veiculadas em meios de comunicação, entre outros fatores (Barros & Fiuza, 2014).



Sabe-se que uma das principais barreiras para o oferecimento de Práticas Integrativas e Complementares nos serviços de saúde é a formação profissional (Ruela *et al.*, 2019). A necessidade de aumentar a oferta de disciplinas que tematizam essas práticas no âmbito da formação em saúde é uma questão citada entre participantes desta pesquisa, que relataram também que os componentes curriculares cursados contribuíram para o interesse de utilizar as práticas no trabalho em saúde. No Brasil, as disciplinas sobre as Práticas Integrativas geralmente possuem um perfil não-obrigatório (Albuquerque *et al.*, 2019; Nascimento, Romano, Chazan, & Quaresma, 2018; Salles, Homo, & Silva, 2014), e abrangem uma baixa carga horária (Salles *et al.*, 2014), de modo que não costumam garantir uma formação efetiva para o manejo de uma ou mais práticas. A baixa visibilidade nos currículos de formação superior em saúde também é um problema internacional, como observamos em investigações produzidas em cursos de medicina na Alemanha (Homberg *et al.*, 2022), no Irã (Ayati *et al.*, 2019) e na Austrália (Templeman, Robinson, & McKenna, 2015), onde são apresentadas possibilidades para o ensino dessas práticas nos currículos diante de sua baixa inserção.

Em que pese a vontade citada entre os estudantes de atuar profissionalmente com as Práticas Integrativas e Complementares, o cenário atual de trabalho em serviços públicos da Atenção Primária à Saúde reafirma a marginalização dessas práticas diante do status quo biomédico. Dado que os espaços e as rotinas dos serviços estão configurados para a adoção da biomedicina, que desenvolve seus fazeres e funciona numa lógica diferente das Práticas Integrativas, trabalhadores da saúde revelam variadas formas de invisibilidade pública e humilhação social no uso dessas práticas (Silva, Oliveira, Barros, Barros, & Câmara Zambelli, 2022).

No currículo do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, a abordagem das Práticas Integrativas e Complementares é iniciada como um dos assuntos programáticos do componente curricular obrigatório “Campo da Saúde: saberes e práticas” (HACA40), cursado no segundo semestre do curso, consoante a matriz curricular (UFBA, 2010). Como o Bacharelado Interdisciplinar estimula o protagonismo discente na construção do itinerário acadêmico (UFBA, 2010), o estudo dessas práticas pode ser prosseguido em outros componentes curriculares optativos e livres, do modo em que verificamos nesta pesquisa. Este é o caso do componente curricular optativo “Racionalidades em Saúde: sistemas médicos e práticas alternativas” (HACA50). A inserção do tema no currículo revela a abertura para o acolhimento da diversidade cultural em saúde, favorável ao diálogo entre diferentes medicinas e práticas terapêuticas antes mesmo do ingresso em cursos profissionalizantes.

Além de componentes curriculares sobre as Práticas Integrativas, em uma outra pesquisa que analisou a reflexão crítica acerca da relação mente-corpo em experiências curriculares no Bacharelado Interdisciplinar em Saúde, são apontados componentes que contribuem para uma abordagem não-biomédica nesse curso, reafirmando o seu posicionamento contra hegemônico (Barreto do Carmo, Silva, & Coelho, 2023). No entanto, é preciso destacar que o espaço ocupado pelas Práticas Integrativas e Complementares na parcela obrigatória do currículo do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde ainda

é pequeno e não corresponde à demanda materializada pelas políticas públicas brasileiras. “Racionalidades em Saúde: sistemas médicos e práticas alternativas” era um componente obrigatório na primeira versão do projeto pedagógico do curso. Contudo, o momento da implantação dos Bacharelados Interdisciplinares tornou-se optativo por conta das mudanças solicitadas, no processo de avaliação externa, por integrantes da administração central da universidade (Franco, Andrade, Azevedo, & Ghelman, 2017).

Uma outra questão verificada na comunidade desse curso é a utilização das Práticas Integrativas e Complementares entre docentes e discentes (Amorim, Abreu, & Coelho, 2021; Carvalho, Coelho, & Barreto do Carmo, 2023). Entre os docentes aparece o emprego das práticas com fins terapêuticos e de promoção da saúde (Amorim *et al.*, 2021). No caso dos estudantes, sabe-se que o uso dessas práticas se relaciona com a vivência na universidade e contribui para a construção de significados positivos sobre elas (Carvalho *et al.*, 2023). Essa conexão entre o emprego das práticas e a experiência da formação acadêmica também foi reproduzida nos resultados deste estudo, revelando a universidade enquanto um ambiente propício para a disseminação de saberes e práticas em saúde.

Considerações finais

Observamos neste estudo que as contribuições da inserção das Práticas Integrativas e Complementares nos percursos acadêmicos de estudantes do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde reproduzem as disputas de autoridade que afloram do campo da saúde. Se nesse curso existe a possibilidade de construir trajetórias formativas que abranjam o estudo dessas práticas, em currículos dominados pela biomedicina, com prevalência de disciplinas obrigatórias e pouca flexibilidade, podem não haver espaços para pautar a interlocução com saberes e práticas contra hegemônicas. Esse é um cenário que demonstra a necessidade de se avançar com a formação interdisciplinar em saúde, aprofundando o compromisso com a descolonização e a produção de teias epistemológicas diversificadas.

Embora tenhamos entrevistado discentes que estavam vivenciando diferentes semestres do curso, o fato de a entrevista ter sido realizada em apenas um momento da trajetória acadêmica de cada estudante demonstra um limite para esta pesquisa, visto que seria importante verificar como se desenvolvem os percursos formativos ao longo de sua elaboração. Nesse sentido, indicamos a realização de novas investigações que abordem a temática das Práticas Integrativas e Complementares na formação em saúde, de modo a caracterizar a conjuntura de introdução dessas práticas na Educação Superior e seus impactos nos serviços institucionalizados de cuidados.

Nota

1. A Bahia é a unidade federativa brasileira onde está situada a universidade em que realizamos a pesquisa.

Referências

- Albuquerque, L. V. C., Lima, J. W. O., Silva, A. B. G., Correia, I. C. M., Maia, L. R. O. G., Bessa, M. C., & Bessa, O. A. A. C. (2019). Complementary and alternative medicine teaching: Evaluation of the teaching-learning process of integrative practices in Brazilian medical schools. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43(4), 109–116. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n4r-b20180259ingles>
- Almeida-Filho, N. (2023). Decolonizing higher education: Historical myths, official discourses, and university reforms in Brazil. *Encounters in Theory and History of Education*, 24, 41–64. <https://doi.org/10.24908/encounters.v24i0.16592>
- Amorim, L. O. A. B., Abreu, M. A. G. M., & Coelho, M. T. Á. D. (Orgs.) (2021). *Saúde na educação superior: O que estudantes e professores têm a dizer?* Salvador, Brasil: EDUFBA. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34206/4/SaudeNaEducacaoPdf.pdf>
- Ayati, M. H., Pourabbasi, A., Namazi, N., Zargarani, A., Kheiry, Z., Kazemi, A. H., & Larijani, B. (2019). The necessity for integrating traditional, complementary, and alternative medicine into medical education curricula in Iran. *Journal of Integrative Medicine*, 17(4), 296–301. <https://doi.org/10.1016/j.joim.2019.04.005>
- Bahia (2019). Secretaria Estadual de Saúde. *Política estadual de práticas integrativas e complementares em saúde na Bahia*. Salvador, Brasil: Governo do Estado da Bahia.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo, Brasil: Edições 70.
- Barreto do Carmo, M. B. (2022). Caminhar com as epistemologias do sul: Alternativa ao legado do colonialismo na formação em saúde. *Curriculo sem Fronteiras*, 22, e1967. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1967>
- Barreto do Carmo, M. B., Silva, P. A. R., & Coelho, M. T. Á. D. (2023). A formação em saúde numa perspectiva não biomédico-hegemônica: Uma análise de experiências curriculares no bacharelado interdisciplinar em saúde. In: S. M. R. Sampaio, G. G. Santos, & M. E. L. Borja (Orgs.), *Observatório da vida estudantil: Compreensões e trilhas teórico-metodológicas* (pp. 403–425). Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Barros, N. F., & Fiuza, A. R. (2014). Evidence-based medicine and prejudice-based medicine: The case of homeopathy. *Cadernos de Saúde Pública*, 30(11), 2368–2376. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00183513>
- Brasil. (2006). Ministério da Saúde. *Política nacional de práticas integrativas e complementares no SUS*. Brasília, Brasil: Ministério da Saúde.
- Brasil. (2016). Conselho Nacional de Saúde. *Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016*. Brasília, Brasil: Diário Oficial da União.
- Carvalho, V. P., Coelho, M. T. Á. D., & Barreto do Carmo, M. B. (2023). *Práticas integrativas e complementares na universidade: Usos e significados atribuídos por estudantes da área da saúde*. Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Coelho, M. T. Á. D., & Teixeira, C. F. S. (Orgs.) (2016). *Interdisciplinaridade na educação superior: O bacharelado em saúde*. Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Dominicé, P. (2012). A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: R. S. Macedo, Á. Pimentel, L. R. Reis, & O. B. Azevedo (Orgs.), *Curriculo e processos formativos: Experiências, saberes e culturas* (pp. 19–38). Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Franco, A. L. S., Andrade, A. E. O., Azevedo, A. A. C., & Ghelman, R. (2017). Racionalidades em saúde: Sistemas médicos e práticas alternativas – considerações sobre o papel desse componente curricular na formação dos estudantes do bacharelado interdisciplinar em saúde. In: M. T. Á. D. Coelho & C. F. Teixeira (Orgs.), *Problematisando o campo da saúde: Concepções e práticas no bacharelado interdisciplinar* (pp. 135–148). Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Guimarães, M. B., Nunes, J. A., Velloso, M., Bezerra, A., & Sousa, I. M. (2020). As práticas integrativas e complementares no campo da saúde: Para uma descolonização dos saberes e práticas. *Saúde e Sociedade*, 29(1), e190297. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902020190297>
- Homberg, A., Scheffer, C., Brinkhaus, B., Fröhlich, U., Huber, R., Joos, S., ... Stock-Schröer, S.S. (2022). Naturopathy, complementary and integrative medicine in medical education – position paper by the GMA committee integrative medicine and perspective pluralism. *GMS Journal for Medical Education*, 39(2), 1–27. <https://doi.org/10.3205/zma001537>
- Luz, M. T. (1997). Cultura contemporânea e medicinas alternativas: Novos paradigmas em saúde no fim do século XX. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 7(1), 13–43. <https://doi.org/10.1590/s0103-73311997000100002>
- Luz, M. T. (2012). Contribuição do conceito de racionalidades médicas para o campo da saúde: Estudos comparativos de sistemas médicos e práticas terapêuticas. In: M. T. Luz & N. F. Barros (Orgs.), *Racionalidades médicas e práticas integrativas em saúde: Estudos teóricos e empíricos* (pp. 15–24). Rio de Janeiro, Brasil: UERJ/IMS/LAPPIS.

- Nascimento, M. C., Barros, N. F., Nogueira, M. I., & Luz, M. T. (2013). A categoria racionalidade médica e uma nova epistemologia em saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(12), 3595–3604. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013001200016>
- Nascimento, M. C., Romano, V. F., Chazan, A. C. S., & Quaresma, C. H. (2018). Formação em práticas integrativas e complementares em saúde: Desafios de universidades públicas. *Trabalho, Educação e Saúde*, 16(2), 751–772. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00130>
- Nunes, J. A., & Louvison, M. (2020). Epistemologias do sul e descolonização da saúde: Por uma ecologia de cuidados na saúde coletiva. *Saúde e Sociedade*, 29(3), e200563. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902020200563>
- Ruela, L. O., Moura, C. C., Gradim, C. V. C., Stefanello, J., Iunes, D. H., & Prado, R. R. (2019). Implementação, acesso e uso das práticas integrativas e complementares no sistema único de saúde: Revisão da literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(11), 4239–4250. <https://doi.org/10.1590/1413-812320182411.06132018>
- Salles, L. F., Homo, R. F. B., & Silva, M. J. P. (2014). Situação do ensino das práticas integrativas e complementares nos cursos de graduação em enfermagem, fisioterapia e medicina. *Cogitare Enfermagem*, 19(4), 741–746. <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v19i4.35140>
- Silva, G. K. F., Sousa, I. M. C., Cabral, M. E. G. S., Bezerra, A. F. B., & Guimarães, M. B. L. (2020). Política nacional de práticas integrativas e complementares: Trajetória e desafios em 30 anos do SUS. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 30(1), e300110. <https://doi.org/10.1590/s0103-73312020300110>
- Silva, P. H. B., Oliveira, E. S. F., Barros, N. F., Barros, L. C. N., & Câmara Zambelli, J. (2022). Invisibilidade pública das práticas integrativas e complementares e humilhação social dos trabalhadores que as ofertam na atenção primária à saúde. *New Trends in Qualitative Research*, 13, e645. <https://doi.org/10.36367/ntqr.13.2022.e645>
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Templeman, K., Robinson, A., & McKenna, L. (2015). Integrating complementary medicine literacy education into Australian medical curricula: Student-identified techniques and strategies for implementation. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 21(4), 238–246. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2015.09.001>
- Universidade Federal da Bahia. (2010). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. *Projeto pedagógico do bacharelado interdisciplinar em saúde*. Salvador, Brasil: Universidade Federal da Bahia.
- World Health Organization. (2013). *WHO traditional medicine strategy: 2014-2023*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.



A educação na periferia do capitalismo: construindo um novo pacto¹

RENATO DAGNINO

Livre-docência, pesquisador pós-doutorado, doutora, mestre e engenheira.
Chefe do Departamento de Política Científica e Tecnológica da Universidade
Estadual de Campinas (UNICAMP).

Resumo

Enfocam-se aqui aspectos socioeconômicos da policy e da politics relacionados à produção do conhecimento condicionados por um pacto, intermediado pelo Estado capitalista, entre as classes proprietária e trabalhadora. Adotando a perspectiva dessa última, se investigam as características que deve possuir um novo pacto “para além do capital”. Como usual na tradição crítica latino-americana, trata, primeiro e exemplarmente, a maneira como aqueles aspectos se manifestam nos países centrais. Por estar ancorado na experiência histórica e nos anseios dos atores sociais subalternos, assim como orientado para a sua consecução na periferia do capitalismo, ele aponta caminho para a constituição de um novo pacto, tendo como referência os valores e interesses da economia solidária.

Palavras-chave: Pacto pela Educação; América Latina; Política Cognitiva; Tecnociência Solidária.

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2024.100.759>

Formación docente y estudiantil: reflexiones sobre la universidad como lugar formativo

Resumen

El artículo se enfoca en los aspectos socioeconómicos de las políticas de producción de conocimiento, condicionados por un pacto establecido por el Estado capitalista, entre la clase proletaria y la trabajadora. Al adoptar la perspectiva de esta última, se investigaron las características que debe tener el nuevo pacto “más allá del capital”. Como es usual en la tradición crítica latinoamericana, se examina la forma en que estos aspectos se manifiestan en los países centrales. Al estar arraigado en la experiencia histórica, y en las aspiraciones de los actores sociales marginados, así como estar orientado en su consecución en la periferia del capitalismo, se propone una dirección para la construcción de un nuevo pacto que refleje los valores y los intereses de la economía solidaria.

Palabras clave: Pacto por la educación; América Latina; política cognitiva; tecnociencia solidaria.

Education on the Periphery of Capitalism: Building a New Pact

Abstract

The article focuses on the socio-economic aspects of knowledge production policies, conditioned by a pact, led by the capitalist state, between the proletarian and working class. By adopting the perspective of the latter, the needed characteristics for the new pact “beyond capital” are investigated. Following the Latin American tradition, the article examines how these aspects manifest in central countries. Rooted in historical experience and the aspirations of marginalized social actors, and aimed at achievement in the capitalist periphery, a direction is proposed for constituting a new pact that reflects the values and interests of the solidarity economy.

Keywords: Education Pact; Latin America; Cognitive Policy; Solidarity Technoscience.

Este texto adota um enfoque limitado aos condicionantes socioeconômicos da *policy* e da *politics* relacionados à produção do conhecimento. Aqueles que dão origem àquilo que eu costumo enfeixar por reconhecer a forma entrelaçada como estão sendo elaboradas, cada vez mais no mundo inteiro, mediante o conceito de política cognitiva: as políticas de Educação e as de Ciência e Tecnologia.

Está centrado nas implicações que têm na política cognitiva os valores, interesses e comportamentos das classes proprietária e trabalhadora, e no modo como se constitui entre elas um pacto, intermediado pelo Estado capitalista, acerca da educação. A respeito dessa categorização dicotômica, binária, simplista e para muitos ultrapassada, esclareço que sua adoção é, mais do que suficiente, necessária para elucidar aqueles condicionantes.

Privilegiando os valores e interesses dessa última, o texto encaminha a análise no sentido da concepção de um novo pacto coerente com um projeto societário “para além do capital”.

Seu percurso, usual na tradição intelectual crítica que tem lugar na periferia do capitalismo, trata, primeiro e exemplarmente, a maneira como aqueles condicionantes se manifestam nos países centrais (ou no Norte Global). Depois, analisa a maneira como o pacto lá estabelecido vai se instituindo, submetido às especificidades do contexto periférico e, particularmente, brasileiro.

Também em consonância com essa tradição, o texto possui um caráter francamente normativo. Por estar ancorado na experiência histórica, nos anseios dos atores sociais subalternos e se orientar para a sua consecução, ele aponta aos governantes progressistas que ocupam o aparelho do Estado um caminho para a constituição de um novo pacto, tendo como referência os valores e interesses da economia solidária.²

Um pouco da história dos países centrais

Lá, a política cognitiva esteve sempre pautada por um pacto entre a classe proprietária e a classe trabalhadora, que tendeu a mascarar o caráter antagonico dos seus interesses e valores.

Complementando aquelas anotações iniciais, indico que este texto se organiza em torno de considerações a respeito de como se estabeleceu e evoluiu este pacto, de como ele se encontra hoje fragilizado e de como cabe à classe trabalhadora formular sua proposta orientada para uma educação “para além do capital”.³

Para a consolidação do capitalismo foi logo necessário proporcionar aos trabalhadores o tipo de habilidade que a empresa demandava para satisfazer velhas necessidades, assim como outras formas e a criação de novas que se apresentavam lucrativas. Aquela orientada a operar as inovações introduzidas no processo

de trabalho que ela controla e que, por isto, lhe permite contrabalançar a pressão dos trabalhadores na redução da jornada e o aumento do salário.

O fato de que o aumento de produtividade do trabalho possibilitado pelas inovações não precisava ser compartilhado com os trabalhadores com um aumento de salário, tornou a empresa dos países centrais, amparada pelos múltiplos subsídios concedidos pelo “seu” Estado, um “motor de inovação”.

À classe trabalhadora, desprovida dos meios de produção, obrigada a vender sua força de trabalho (esta mercadoria que, sendo a única que ele possui, é também a única que adiciona valor ao produto) e sem amparo para organizar arranjos de produção e consumo autônomos, restavam-lhe poucas alternativas.

Para a classe trabalhadora evitar que a marcha desse “motor” a deixara “para trás”, e defender sua sobrevivência, foi obrigada a aceitar um processo de contínua e empobrecedora “qualificação”: teve que se adaptar às mudanças cognitivas que o motor impunha. As mudanças implicavam a expropriação do conhecimento tácito dominado pela classe trabalhadora; a paulatina codificação nas universidades capitalistas (de modo a impedir sua desapropriação); e os meios de produção, transformados em propriedade privada crescentemente monopolizada.

Caracterizava este pacto um “cercamento” no âmbito cognitivo que, no âmbito material, o capitalismo inerentemente provoca. Não obstante o validavam, entre outros fatores, as oportunidades do assalariamento associada à consolidação do projeto capitalista de organização da sociedade ocidental. Havia a expectativa de um futuro melhor para a classe trabalhadora que contrastava com a brutalidade feudal, e com a ameaça de exclusão social que o marco inicial desse processo, a chamada revolução industrial, havia deixado⁴.

As iniciativas que desde o final do século XIX procuraram capacitar a classe trabalhadora, ou estender a ela o conhecimento da classe proprietária no sentido de, ingenuamente, promover uma apropriação para liberá-la da opressão, foram sempre escassas. Mais ainda foram aquelas que visaram se contrapor àquele conhecimento gerado pela classe proprietária, “seu” Estado, e suas empresas⁵.

A interpretação potencializada pelo processo de construção do socialismo soviético de que o desenvolvimento linear inexorável das forças produtivas seria o que, ao tensionar as relações sociais de produção, levaria a modos de produção cada vez melhores, predominou no âmbito da esquerda marxista e, por inclusão, no movimento sindical.

Permaneceu intocado o dogma “trans ideológico” de que existiria uma ciência verdadeira, intrinsecamente boa, universal e neutra (no sentido de ser funcional para qualquer projeto político), e uma tecnologia que poderia ser aplicada para o bem ou para o mal. E que bastaria a apropriação pela classe trabalhadora do conhecimento científico e tecnológico –as forças produtivas que estavam momentaneamente sendo usadas a serviço do capital– para que ela pudesse construir o socialismo⁶.

Aquela situação inibiu o surgimento de uma visão crítica que percebia a artificialidade a-histórica e ideologicamente construída pelo capital no próprio benefício no apartamento ciência-tecnologia e, entendendo a tecnociência como um conceito primitivo, permitiu o questionamento da neutralidade e do determinismo. E que, ao compreender o caráter de construção social que implicava a tecnociência em seu processo de desenvolvimento, ela estaria sempre contaminada com os interesses e valores dominantes no contexto, ainda que propusesse a adequação sociotécnica da tecnociência

capitalista na direção de uma tecnociência funcional ao projeto político da classe trabalhadora⁷.

Assim, embora o projeto capitalista estivesse sendo seriamente contestado, e apesar da ameaça que representava o socialismo, não ocorreu, por parte da classe trabalhadora, um questionamento no pacto da educação. Embora a transição para o socialismo soviético estivesse gestando um novo tipo de educação mais coerente com os interesses da classe trabalhadora, o modo como ela estava ocorrendo, circunscrito e limitado – por razões táticas internas e pelas pressões externas –, não chegou a despertar a classe trabalhadora dos países capitalistas para a concepção de uma alternativa.

Ainda que tenham surgido iniciativas revolucionárias de conscientização através da educação para impulsionar a transformação de “classe em si” para “classe para si”, elas não chegaram a formular propostas capazes de incidir no modo como se organizava a produção e circulação de bens e serviços. Em consequência, essas iniciativas tampouco resultaram em movimentos capazes de conduzir a propostas que levassem à configuração de um novo pacto com a classe proprietária.

Resumindo: o comportamento da classe trabalhadora foi apenas reativo no sentido de ter privilegiado a defesa dos interesses imediatos que possuía sob a égide do capital. Ele também não foi proativo no sentido de conceber o conhecimento que seria necessário para uma formação social que pudesse situar-se “para além do capital”.

A conjuntura atual nos países centrais

O momento que vive o capitalismo nos países centrais parece estar inviabilizando a manutenção desse pacto, ele se encontra cada vez mais fragilizado pela dinâmica do capitalismo ultra neoliberal que ao mesmo tempo enfraquece a capacidade regulatória do Estado e, inextricavelmente, combina aspectos de natureza geopolítica, econômica, social e tecno-científica que reforçam os privilégios da classe proprietária.

Não obstante, as condições objetivas engendradas por essa dinâmica, ao tempo que acirram as contradições de classe existentes, parecem apontar rumos para sua superação.

Analisando o “lado” da classe proprietária, vale ressaltar três aspectos.

No nível individual, estrito do seu negócio, a empresa, mesmo que se dispusesse a fazê-lo, é incapaz de internalizar as externalidades negativas nas esferas ambiental, econômica e social que de modo genocida ela vem causando a todos os que habitam este planeta. Aquela empresa que o fizer, contrariando a lógica atomizada e intrinsecamente egoísta que a rege, será excluída do mercado por não conseguir transferir seu maior custo de produção ao preço. Portanto, leitora e leitor, deixemo-nos de ilusões!⁸

Não obstante, no nível coletivo, em que a classe proprietária atua como classe, são cada vez mais frequentes as declarações de que seria aceitável um aumento do imposto sobre a renda, a riqueza e a adoção de “moratórias” relacionadas às externalidades negativas causadas por desenvolvimentos tecno-científicos que ameaçam a manutenção dos seus negócios.

Mas é no nível das “suas” organizações não-governamentais e supranacionais que estão ocorrendo as manifestações mais significativas para investigar as características que poderia assumir o novo pacto interclassista em torno da política cognitiva e, em particular, da educação.

O exemplo mais recente é a declaração da ONU acerca da urgente necessidade de que sejam fomentados novos arranjos econômicos-produtivos e de consumo (enfeixados naquilo que no Brasil chamamos de economia solidária) para enfrentar as crises sociais e ambientais.

Retomando o assunto que interessa mais de perto, o da análise do conhecimento em desenvolvimento, importa destacar que a pesquisa tecno-científica de viés empresarial, realizada majoritariamente nos conglomerados transnacionais sempre com maciço financiamento público, não tem sido capaz de evitar o desastre que estamos presenciando nas esferas ambiental, econômica e social. Como digo aos meus alunos da disciplina de Ciência Tecnologia e Sociedade, a Tecnociência Capitalista incorre em sete pecados capitais: deterioração programada, obsolescência planejada, desempenho ilusório, consumismo exacerbado, degradação ambiental, adoecimento sistêmico e sofrimento psíquico.

No que se refere particularmente à educação, a classe proprietária não tem como propor nenhuma mudança significativa a não ser ações pontuais para preencher lacunas de oferta de mão-de-obra causadas pela própria dinâmica geopolítica, econômica, social e tecno-científica do capitalismo ultra neoliberal. Sem falar nas propostas amorais relacionadas à privatização da educação...

Analisando o “lado” da classe trabalhadora, as ações tradicionais de caráter reativo, até mesmo por estarem concentradas na defesa dos interesses dos formalmente empregados, têm apresentado eficácia claramente decrescente como resultado do fortalecimento dessa dinâmica ultra neoliberal.

Embora seja cada vez maior a parcela da classe trabalhadora “não empregável”, e apesar do crescimento das iniciativas europeias visando à criação de cooperativas, é ainda muito escassa a elaboração teórica necessária para viabilizar medidas de política cognitiva que promovam a implementação de arranjos alternativos de produção e consumo. Como resultado do maior poder dos trabalhadores formais e sindicalizados que conservam alguma capacidade de organização e vocalização, não tem ocorrido uma valorização da produção e disseminação de conhecimento

para apoiar aquelas iniciativas associadas ao cooperativismo, têm dificultado as escassas atividades realizadas nas instituições de ensino e pesquisa com vistas a atender os interesses da classe trabalhadora a crescente alocação dos recursos públicos à P&D empresarial.

Embora venha crescendo entre os trabalhadores situados nessas instituições a percepção de que a Tecnociência Capitalista, desenvolvida pela e para a empresa, não é adequada para o sucesso daqueles arranjos alternativos, e de que é necessário re-projetá-la na direção da Tecnociência Solidária⁹; são insignificantes as tentativas de mudança das suas agendas de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda menos significativas são as atividades de Adequação Sociotécnica¹⁰ da Tecnociência Capitalista na direção da Tecnociência Solidária realizadas nessas instituições em conjunto com os trabalhadores associados a esses arranjos¹¹.

Termino este ponto com uma brevíssima análise da correlação de forças que permita prospectar um futuro desejável e investigar a possibilidade de gestação de um novo pacto.

As contradições do capitalismo ultra neoliberal, a virtual impossibilidade de manutenção do tipo de organização da produção e do consumo que ele adota e, em especial, as implicações do desenvolvimento tecno-científico a ele associado para a classe trabalhadora, fragilizam a capacidade propositiva da classe proprietária. Não obstante, manifestações da classe trabalhadora, que surgem em muitos lugares contra os diferentes aspectos negativos e opressores do ultra neoliberalismo, estão apontando, ainda que por negação, para a construção, na esfera cognitiva, de um cenário “para além do capital”.

À medida que a classe trabalhadora for formulando um novo projeto societário, a economia solidária surgirá como seu elemento central. Por representar mais do que uma utopia a ser construída, e uma proposta concreta de transformação das relações sociais de produção baseada na propriedade coletiva dos meios de produção e na auto-gestão, ela se irá materializando mediante políticas públicas voltadas à sua expansão e consolidação. A reorientação da política cognitiva, dada sua importância como política-meio que confere viabilidade para muitas outras políticas-fim, terá que ser por antecipação concebida de acordo com os valores e interesses da classe trabalhadora.

É nesse processo que irá surgir uma proposta de educação aderente ao objetivo de consolidação da economia solidária. E será a partir dela que a classe trabalhadora irá negociar um novo pacto pela educação com a classe proprietária.

Um pouco da história da periferia brasileira

Historicamente, na periferia do capitalismo o pacto em torno da política cognitiva e, particularmente, da educação, adquiriu especificidades.

A primeira tem a ver com o modo como se deu a conquista e o saqueio do território (o que ficou conhecido pelo eufemismo “colonização”). Ele esteve desde o início marcado pela extração predatória de bens naturais – característica que hoje vai sendo mundialmente denunciada –, e pela exploração igualmente selvagem do trabalho vivo (mais-valia) com a escravização dos indígenas, a expropriação da sua terra, e o extermínio da maioria que não se deixava subjugar (estima-se que havia de 5 a 8 milhões e que no final do século 19 restavam menos de 500 mil); e, logo em seguida, com o comércio

de pessoas escravizadas provenientes do continente africano (o que ficou conhecido pelo eufemismo “tráfico negreiro”).

As relações sociais de produção que beneficiavam internamente aos que produziam na periferia os bens consumidos no centro, onde já se expandia a extração de mais-valia relativa, estiveram centradas na exploração da mais-valia absoluta. Foi dessa forma que a classe proprietária adquiriu o costume de auferir elevado lucro pela sua atividade, que até hoje conserva, sobre o associado à extração da prata e o ouro que da América hispânica, todos sabemos. Conhecemos pouco sobre o que foi a produção das “esquitices” realizada com um custo extremamente baixo pelos conquistadores ainda recém-chegados e que eram vendidas a preço “internacional” a seus parentes que lá ficaram. Com elevadas “eficiência” e lucratividade, eles iniciaram o primeiro complexo mundial de agronegócio, e de elevados requisitos cognitivos e envolvendo alta complexidade logística, a produção de açúcar de cana foi responsável pela fundação de nossa atividade econômica.



Bem mais tarde, com a produção do café, foi montada uma infraestrutura logística ainda mais sofisticada e custosa. Tecnologias (ou complexos sociotécnicos) como a ferroviária, portuária, energia e comunicação, que estavam emergindo na Inglaterra, não foram aqui apropriadas seguindo uma estratégia cognitivamente mais adequada como a que ocorria em países da Europa que também “substituíam importações”. O fato de terem sido simplesmente compradas é um indício de que nossa classe proprietária considerava que este era o modo mais lucrativo de internar esses complexos sociotécnicos ao negócio que compartilhavam com seus parentes.

Não me parece adequado considerar que teria sido uma divisão internacional do trabalho imposta pelos “egoístas, usurpadores e malvados” capitalistas da metrópole o que teria obrigado os “explorados e submetidos” a se especializarem na produção de matérias-primas e se submeterem à importação de manufaturas. O “intercâmbio desigual” que se estabelece entre os conquistadores que aqui operaram e seus sócios que lá ficaram, era um negócio que permitia lucros extraordinários aos dois lados daqueles que patrocinavam a conquista.

Todos sabemos da enorme quantidade de ouro, prata e outras mercadorias que os conquistadores que vieram proporcionaram aos seus parentes que longe ficaram, e de sua importância, em especial quando trocaram de mãos, para a consolidação do capitalismo. E, também, de como a mais-valia gerada na periferia foi sendo transferida para o centro mediante os mutantes mecanismos que caracterizam o “intercâmbio desigual”. Não obstante, o fato de não ter havido uma significativa diferença na qualidade da vida que levavam pode ser um indício de que a lucratividade nas duas pontas do

negócio em que se envolviam esses parentes era semelhante. Como estou longe de pretender revisitar a nossa história, me atrevo a provocar quem a isto se disponha com o que escrevi num artigo recente: “não é preciso ser economista para perceber que se temos aqui a maior taxa de juros do mundo, e ainda se produz um alfinete brasileiro, é porque nossa taxa de lucro é também a maior do mundo”.¹²

Essa característica do capitalismo nascente, que beneficiava com vantagem os europeus e as primeiras gerações de proprietários brasileiros, levou a que as relações de produção tipicamente capitalistas, baseadas na exploração da mais-valia relativa que a inovação e o aumento da produtividade do trabalho possibilitavam no centro do sistema, só viessem a aparecer por aqui muito mais tarde. Isso só ocorreu, ainda que sem substituir aquelas baseadas na exploração da mais-valia absoluta, quando aqui se difundiu o padrão de organização da produção e o consumo da empresa dos países centrais.

Por várias razões que não vou relembrar aqui, a formação econômico-social periférica se caracteriza por uma significativa dependência em relação aos países centrais. Nossa dependência cultural engendra um mercado interno imitativo. Sua demanda tende a fazer que a empresa aqui localizada produza bens e serviços (especialmente os industriais) muito semelhantes àqueles fabricados nos países centrais.¹³

Nosso processo de industrialização via substituição de importações vivia, justamente, satisfazer a demanda da classe proprietária pelos bens que ela importava mediante os recursos que recebia das exportações que fazia. Embora tenha havido brotes industriais em várias partes do território, o que mostra que não existia um impedimento para tanto e sim um acurado cálculo de rentabilidade, esse processo só se intensificou em função das crises e guerras ocorridas nos países centrais que dificultavam a importação de manufaturas.

Sua transformação num “modelo” que passou condicionar o conjunto das políticas públicas nacionais, foi desencadeada por uma simples leitura da classe proprietária da balança comercial do país que mostrava uma deterioração dos termos de troca. Ao contrário do que seria adequado e do que fizeram suas congêneres em outras latitudes, as características de nossa industrialização não decorreram de uma avaliação acerca da melhor forma de aproveitar, em nossos potenciais, vantagens comparativas naturais e humanas. Nacionalistas bem-intencionados que até hoje denunciam o fato de não tiver uma “agregação de valor” às commodities, teriam que perceber que isso se trata de um irrepreensível comportamento economicamente racional.

Numa articulação que contou com a poderosa participação do capital estrangeiro, com seus interesses e oferendas historicamente cambiantes, ocupou o centro dinâmico desse “modelo” o estado de São Paulo. Espaço capitalista dos negócios que, por ser beneficiado com uma reserva de mercado para suas manufaturas, transformou o resto do nosso território numa “periferia da periferia” fornecedora, inclusive, de força de trabalho barata.

Depois das escravizações indígena e africana, e da importação dos europeus famintos expulsos em função do novo modo de expansão capitalista baseado na extração de mais-valia relativa, nossa classe proprietária

concebeu um outro “exército pré-industrial de reserva”. Agora recoberta por um verniz mais capitalista, dado que industrializante, engendrou um outro canal de suprimento de trabalhadores pouco exigentes e de baixo preço. Ele não implicava, como veio a ocorrer nos países centrais, a emigração de pobres vindos das ex-colônias; aqueles que hoje, depois de alavancar seus negócios, “criam problemas” para o funcionamento de suas economias.

No que se chamava Região Norte e, particularmente no que depois se denominou Nordeste, a fração “atrasada” e oligárquica da classe proprietária ia grilando a terra indígena e concentrando a terra. Tendo isso como matriz conviveu, principalmente aí, mas no território como um todo, um processo reiterado em que famílias camponesas produtoras de alimentos eram empurradas para o oeste e, depois de desbravadas, tinham suas terras expropriadas pelo latifúndio que ocupava a ponta local daquele negócio internacional.

O desenvolvimento urbano industrial, que se acelerou a partir da quinta década do século passado, potencializou esse processo no lado da demanda de força de trabalho. Seu resultado foi o deslocamento, quase que forçado e concentrado nas zonas mais degradadas das cidades, de mais de 40 milhões de pessoas (só entre 1975 e 2017). Assim, através de expedientes como o que ficou conhecido como “indústria da seca”, foi sendo preparado o terreno para o que viria ser a selvagem expansão do agronegócio e da exploração mineral.

No “Sul maravilha”, a fração “moderna” e industrial recebia os trabalhadores expelidos que passavam a desempenhar as tarefas que o modelo de industrialização exigia. Embora imitativo, multinacionalizado e pouco intensivo em capacitação tecnológica, ele era muito vantajoso para os interesses desta fração, haja vista a cobertura, intensidade e velocidade de implantação que o caracterizou. A outra, a fração “atrasada” e oligárquica, através das articulações políticas que se estabeleciam no âmbito do estilo nacional desenvolvimentista do nosso Estado, que perpassou períodos civis e militares, nunca deixou de receber seu quinhão.

Isso tudo que escrevi acima não significa que eu desconheça ou não aceite a evidência de que a classe proprietária dos países centrais e, claro que em menor medida, a sua classe trabalhadora, não se tenha beneficiado de nossa condição periférica e de sua contraparte, o imperialismo. E que isso se deu no âmbito de uma divisão internacional do trabalho em que cabia aos, primeiramente, conquistadores da produção de bens primários com escasso conhecimento tecno-científico localmente gerado. E que cabia aos seus parentes a produção de bens e serviços com uma intensidade continuamente crescente de conhecimento lá engenheirado e que, como eram adaptados ao caráter imitativo

(dado que culturalmente dependente) do estilo de desenvolvimento periférico, eram também aqui produzidos.

O que sim quero dizer é que não me parece correto, embora seja frequente, interpretar essa situação como algo prejudicial ao conjunto dos habitantes de cada país periférico. Isso porque a compreensão de que suas classes proprietárias se beneficiaram da “oportunidade de negócio” proporcionada por essa situação, e que este benefício nunca “transbordou” para a classe trabalhadora, é essencial para uma correta análise da política cognitiva.

O efeito conjunto da dependência cultural desse modelo de desenvolvimento desigual e combinado, da pressão do mercado para a adoção de tecnologia proveniente dos países centrais, da relativa escassez (ou subutilização) da capacidade tecno-científica nacional, do poder econômico e político, das vantagens auferidas pelas multinacionais, e de sua penetração no tecido produtivo local, condiciona de modo profundo as atividades concernentes à política cognitiva. O fato de que seja economicamente irracional desenvolver internamente conhecimento tecno-científico para produzir algo demandado pelo mercado interno imitativo, de que os bens e serviços que aqui geram o lucro das empresas já foi engenheirado alhures, é fundamental.

O que se verifica, devido também a uma muito menor remuneração da mão-de-obra existente na periferia, é que a empresa que aqui opera, seja nacional ou estrangeira, assuma um comportamento inovativo claramente reflexo. Imitativo, caudatário e relativamente modesto, ele realimenta a tendência primário-exportadora e rentista de nossa classe proprietária que, encerrando o ciclo da industrialização, via substituição de importações, promoveu a desindustrialização do País. Como não precisa efetivamente inovar, a empresa pode lucrar sem ter que se preocupar em “desviar” o recurso público que recebe para que seus empregados (ou terceirizados) se “qualifiquem”.

O modo como os aspectos socioeconômicos e políticos, privilégio nesta análise, condicionam a educação, passa também pelo reconhecimento de que nossa política cognitiva, muito mais do que nos países de capitalismo avançado, tem sido orientada pela nossa elite científica. É ela que “diz” o que uma criança que entra no jardim de infância deve ir aprendendo para poder passar no vestibular de uma universidade pública. É ela que define, em última instância e por default, devido à nossa condição periférica que faz com que outros atores pouco participem na elaboração desta política, as características do nosso pacto da educação¹⁴.

As “antenas” dessa elite científica estiveram sempre, dada a nossa condição periférica, orientadas pelo que fazem seus pares dos países centrais. É ali que se origina o saber que “cultuam” nas instituições que, como um enclave, foram – à imagem e semelhança – aqui criadas.

Como consequência da adoção de agendas de ensino, pesquisa e extensão de lá provenientes, as demandas cognitivas (ou tecno-científicas) embutidas em muitas das necessidades coletivas por bens e serviços, especialmente aquelas da classe trabalhadora que estão desatendidas, permanecem inexploradas.

Entre os muitos exemplos vale citar a situação que ocorreu quando a expropriação da terra dos pequenos agricultores produtores de alimentos e do Estado incitou o latifúndio a potencializar o agronegócio. Ao mesmo tempo que aqueles passaram a ter suas demandas cognitivas desatendidas devido ao desmantelamento da extensão rural, foi criada, no início dos anos setenta, uma complexa e capilarizada estrutura de geração e difusão de conhecimento para atender ao objetivo de acumulação da classe proprietária.

Entre outros, esse exemplo serve para mostrar que em todo o mundo a baixa propensão da empresa a realizar pesquisa pode ser, também na periferia, contrapesada. De fato, cada vez que um segmento da classe proprietária, dotado de poder político ou econômico, tinha, incorporado em seu projeto político, uma demanda por conhecimento novo ou dificilmente obtível, foi possível, claro que através do “seu Estado”, desenvolvê-lo. Serve também para argumentar que devido à sua alta complexidade e originalidade, as demandas tecno-científicas embutidas nas necessidades coletivas desatendidas, poderiam gerar um círculo virtuoso de ocupação da capacidade subutilizada de nossas instituições de ensino e pesquisa, e de sua expansão e legitimação social.

Retomando o parágrafo que se iniciava com “O que sim quero dizer...”, e salientando que o faço muito de passagem, já que aprofundar o argumento me afastaria do assunto deste texto, é que pouco se deve hoje esperar da propensão de nossa classe proprietária para aproveitar os favores governamentais que desde sempre recebeu para adotar o comportamento “virtuoso” que caracteriza suas congêneres dos países centrais. Políticas orientadas a torná-la competitiva via agregação de valor às commodities, a facilitar sua adesão a uma transição energética, ou à adoção de comportamentos socioambientalmente sustentáveis etc., dificilmente encontrarão sucesso.

Concluindo essa parte, é importante salientar que, ao contrário do que ocorreu nos países centrais, a vigência do pacto da educação não teve como resultado uma situação minimamente favorável à classe trabalhadora. Em função das características que assumiu nossa formação social capitalista, o pacto aqui estabelecido não apresentou nem mesmo os limitados benefícios lá alcançados.

A constatação de que o fraco “desempenho” da nossa educação, sobretudo quando foi avaliada segundo os indicadores dos países centrais, é consequência do fato de ela, sendo como é, corresponder às necessidades cognitivas demandadas pela classe proprietária, me leva a tomar emprestado uma das frases lapidárias de Darcy Ribeiro: “A crise da educação no Brasil não é uma crise: é um projeto”.

Preparando um novo pacto para a educação brasileira

No final da seção “A conjuntura atual nos países centrais” tratei das características do cenário desejável, do novo projeto societário, do papel que dentro dele irá assumir a economia solidária e como, a partir de sua implantação, se irá gestando uma proposta a ser negociada com a classe proprietária para o estabelecimento de um novo pacto.

Faço agora menção a mais alguns aspectos de nossa realidade. Apesar da importância de fazê-lo, visto que é assim que se podem conceber ações, o faço de forma muito sintética uma vez que tenho escrito bastante sobre isso na mídia de esquerda.

No que se refere aos aspectos socioeconômicos e políticos que simplificarmente entendo como condicionantes da evolução que terá o pacto, estão presentes na cena brasileira duas estratégias que, embora não excludentes, delimitam cursos de ação bem distintos em termos, entre outros, da política cognitiva.

De um lado encontra-se a estratégia do “emprego e salário” baseada no estímulo à atividade empresarial para geração de crescimento econômico. Muito alinhada com o nacional-desenvolvimentismo que por décadas orientou nossa política pública, e apesar de ter sido relativamente bem-sucedida 20 anos atrás, ela é crescentemente considerada insuficiente para combater o legado de iniquidade, injustiça e degradação ambiental que recebeu o atual governo de esquerda.

Inspirada nas experiências de “revolução industriosa” e no potencial de geração de desenvolvimento da economia solidária, ganha força a estratégia do “trabalho e renda”. Sem pretender exclusividade e compreendendo que a relação de forças manterá o privilégio da “reindustrialização empresarial” e a captura privada do poder de compra do Estado, seus partidários ressaltam a conveniência de complementar, através da proposta da “reindustrialização solidária”, a estratégia do “emprego e salário”.

Entre seus argumentos, apontam que dos 180 milhões de brasileiras e brasileiros em idade de trabalhar e que constituem a nossa classe trabalhadora, apenas 30 têm carteira assinada; e que existem 80 que nunca tiveram e provavelmente nunca terão emprego.

E chamam a atenção para a experiência histórica internacional dos governos de esquerda que fracassaram na implementação de suas políticas socializantes. A dedicação desses governos em fazer funcionar o Estado e a economia capitalistas para obter recursos para custear a reorientação da política, teria sido uma das causas históricas do seu insucesso¹⁵.

Para evitar que as políticas sociais se tornem reféns do bom funcionamento do capitalismo e possam reconstruir a democracia, dizem, semelhantemente ao que vem ocorrendo no Norte, ser necessário outra governança que fomente arranjos produtivos e de consumo baseados na propriedade coletiva dos meios de produção, na solidariedade e na autogestão.



Partindo da constatação de que a desindustrialização foi uma opção de nossa classe proprietária, de que o fomento da inserção de suas empresas no mercado global implica privilégios desmedidos, e de que estas não se interessam pelo nosso potencial de conhecimento tecno-científico, os partidários da estratégia “do trabalho e renda” e da proposta da “reindustrialização solidária” defendem uma radical reorientação da política cognitiva¹⁶.

Para isso, para que seja possível atender aquelas demandas cognitivas embutidas nas necessidades materiais coletivas insatisfeitas, propõem que a elaboração da política cognitiva incorpore, além da elite científica (cujas “antenas” tenderão a seguir orientadas para o Norte), um ator até agora pouco escutado. Esse ator, as trabalhadoras e trabalhadores do conhecimento, que atuam na docência, pesquisa, planejamento e gestão da política cognitiva, é o que detém nosso significativo e crescente potencial tecno-científico.

Por ser efetivamente responsável pela sua operacionalização, esse ator é o que poderá promover a reorientação necessária. Isso por ser, por um lado, o que melhor poderá identificar aquelas necessidades por bens e serviços e decodificá-las como demandas tecno-científicas (muitas delas de evidente originalidade e elevada complexidade), e “trazê-las” para o ambiente onde se definem as agendas de ensino, pesquisa e extensão de nossas instituições. E, por outro, o que melhor poderá representar o interesse público junto ao governo e aos demais atores envolvidos com a política cognitiva.

Concluindo, só resta dizer que o caminho que me parece mais adequado está assinalado. As condições para que ele seja de imediato trilhado estão dadas.

Entre elas, chamo a atenção para uma auspiciosa convergência. Muitas daquelas trabalhadoras e trabalhadores do conhecimento defendem a estratégia do “trabalho renda” e a proposta da “reindustrialização solidária”. E defendem também que a política cognitiva esteja solidamente ligada aos interesses e valores da classe trabalhadora.

Tudo isso implica que, de imediato, nossa educação deva estar focada no atendimento das demandas cognitivas da economia solidária. É elevada sua capacidade de acumulação de forças políticas e, muito importante no prazo imediato, de fiança de governabilidade para o atual governo. É a partir do potencial do conhecimento que possuem seus integrantes que se irá gestar o novo pacto que a classe trabalhadora irá conceber.

Notas

1. Este texto é uma versão revisada e ampliada da publicado em <https://outraspalavras.net/outrasmidias/a-educacao-funcional-esta-em-crise-que-ocupa-seu-lugar/>. Ele tem como referência imediata inúmeros textos, também de um tamanho apropriado à publicação em veículos de imprensa da esquerda brasileira, como o Outras Palavras (<https://outraspalavras.net/>), o A Terra é Redonda (<https://aterraeredonda.com.br/>) e o GGn (<https://jornalgg.com.br/>). Esses pequenos textos remetem a artigos acadêmicos e livros de minha autoria (muitos dos quais também são disponíveis na internet) nos quais faço referência aos autores nos quais busquei elementos para formular os conceitos e argumentos aqui apresentados. Para facilitar a leitura, havia optado por omitir referências a esses trabalhos meus e dos autores em que me baseei, e sugerir a quem se dispusesse a se aprofundar na discussão desses conceitos e argumentos que concebesse uma palavra-chave que os representasse, adicionasse meu nome, e entrasse nos sítios recém indicados (e outros em que o google ou outro buscador recomendasse). Ou, melhor ainda, que entrasse em contato comigo (rdagnino@unicamp.br) para que pudéssemos, em conjunto, discutir sobre eles. Não obstante, dada a insistência dos editores de que fossem incluídas algumas referências, eu as indiquei, adotando o chamamento dos textos didáticos, do tipo “para quem quiser saber mais”, nas notas de rodapé que seguem.
2. Para quem quiser conhecer mais sobre o tema sugiro uma obra seminal de SINGER, Paul. Uma utopia militante: Repensando o socialismo. Editora Vozes, 1998 e, dentre o muito que se tem produzido, a última coisa que escrevi sobre ele: https://aterraeredonda.com.br/propostas-para-os-candidatos-da-esquerda/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=novas_publicacoes&utm_term=2024-04-10.
3. Aqui, a referência obrigatória é MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
4. Obras como as de Braverman, Harry (1974), Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century. New York: Monthly Review Press; Gorz, André (1980), Adieux au prolétariat. Galilée, 1980; Marglin, Stephen (1986), What do bosses really do? The Journal of Economic History, 46(3): 585–623, são boas referências para quem quiser se aprofundar neste assunto.
5. Aqui a referência pioneira “clássica” é Schumacher, E. F.; Small Is Beautiful: Economics As If People Mattered, Harper, 1973. Para uma revisão da contribuição de vários autores que embasaram a proposta da Tecnologia Social, a qual ajudei a construir, ver Dagnino, R., Brandão, F. C., & Novaes, H. T. (2004), Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social. In: Lassance Júnior, A. E. et al. (Eds.) Tecnologia social: Uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, pp.15-64. E para uma versão atualizada e radicalizada (que vai às raízes do problema), do que entendo sobre o assunto, ver Dagnino, R. Tecnociência Solidária, um manual estratégico, Lutas Anticapital, 2021.
6. O pesquisador a quem devo minha entrada no campo que contextualiza esta problemática sob uma perspectiva marxista é Andrew Feenberg. Ver FEENBERG, A. Alternative modernity. Califórnia: University of California, Press, 1999; e Transforming technology. Oxford: Oxford University Press, 2002.
7. Muito inspirado, na área da Filosofia da Ciência, na obra de Lacey, Hugh (1999), Is Science value free? Routledge, e na da Filosofia da Tecnologia (que estranhamente não se comunicam, como no meu entender deveriam) em Andrew Feenberg, inaugurei no Brasil uma discussão mais sistemática sobre este assunto em Dagnino, Renato (2008), Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico. Campinas: Ed. da Unicamp. Livro que contou com o honroso prefácio do, já amigo, Andrew.
8. Enfocando o atual cenário brasileiro a este respeito, examino, em <https://aterraeredonda.com.br/conversando-sobre-a-nova-industria-brasil/>, algumas dessas ilusões.
9. Além do livro já citado - Tecnociência Solidária, um manual estratégico - sugiro para os familiarizados com a língua inglesa um resumo de seus principais elementos: Dagnino, Renato (2022). Solidary Technoscience: A Concept for the Philosophy of Technology. In Helena Mateus Jerónimo (ed.), Portuguese Philosophy of Technology: Legacies and contemporary work from the Portuguese-Speaking Community. Springer Verlag. pp. 305-320.

10. Este conceito, cuja inspiração é a obra dos pesquisadores da Construção Social da Tecnologia, como Bijker, Wiebe E., *et al.* (2012), *The social construction of technological systems: New directions in the sociology and history of technology*. MIT press, e Bloor, D. (1991), *Knowledge and Social Imagery*, 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, é abordado em detalhe em Dagnino, Renato (2014), *Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas*. Campina Grande: EDUEPB e Editora Insular.
11. Este meu texto - https://aterraeredonda.com.br/tecnociencia-solidaria-e-plataformizacao-da-sociedade/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=novas_publicacoes&utm_term=2024-04-25 - foi discutido numa Conferência Livre realizada para colocar na agenda da 5ª Conferência Nacional de CT&I esses dois temas até agora ausentes, devido à sua incipiência em nosso meio e ao seu caráter contra-hegemônico, nas dezenas de eventos similares que vêm sacudindo e galvanizando os envolvidos com o assunto. Ele é um testemunho da preocupação ainda incipiente de realização de processos de Adequação Sociotécnica, como os ligados à plataformação “subversiva”.
12. Dagnino, R. E da taxa de lucro, ninguém vai falar? <https://aterraeredonda.com.br/e-da-taxa-de-lucro-ninguem-vai-falar/>.
13. A referência que se tornou “leitura obrigatória” nos cursos sobre o assunto na América Latina acerca do que denominamos Pensamento Latino-americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade é DAGNINO, R.; THOMAS, H.; DAVYT, A. *El pensamiento en ciencia, tecnología y sociedad en Latinoamérica: una interpretación política de su trayectoria*. Redes, Buenos Aires, v. 3, n. 7, p. 13-51, 1996. Ali, ademais de apresentar esse pensamento, revisar a contribuição de seus fundadores, e indicar como foi tentada sua desconstrução pelo inovacionismo, se explica a origem de muitas das afirmações feitas nesta parte do texto.
14. Onde eu primeiro desenvolvo a ideia de que a elite científica desempenha um papel hegemônico na política cognitiva da periferia do capitalismo é em Dagnino, R. *Ciência e tecnologia no Brasil: o processo decisório e a comunidade de pesquisa*. Editora UNICAMP, 2007. Posteriormente, em Dagnino, Renato (2016), *A Anomalia da Política de C&T e sua Atipicidade Periférica*. Revista CTS, volume 11 - número 33. http://www.revistacts.net/files/Volumen_11_Numero_33/Dagnino-EDITADO.pdf, apresento uma abordagem mais aprofundada a partir dos conceitos de anomalia desta política e de sua atipicidade periférica.
15. Em <https://renatodagnino.blogspot.com/2023/01/livro-para-explicar-tempestade-e-sulear.html>, eu trato com algum detalhe algumas das afirmações que acabo de fazer. Em particular, em relação a esta última, que me foi suscitada por um argumento colocado por José Luís Fori em <https://outraspalavras.net/direitosouprivilegios/a-utopia-a-historia-e-o-desafio-de-governar/>.
16. Em <https://aterraeredonda.com.br/reindustrializacao-solidaria/>, exponho com algum detalhe a proposta da reindustrialização solidária contrastando-a com a, evidentemente não excludente, da reindustrialização empresarial ora em curso. E, em <https://jornalgnn.com.br/economia/a-v-conferencia-nacional-de-cti-e-a-nib-por-renato-dagnino/> indico alguns dos desdobramentos que ela coloca no âmbito da política cognitiva e, particularmente no da Política de Ciência, Tecnologia e Inovação.

Referências

- Bijker, W. E., Parke, T. y Pinch, T. (2012). *The Social Construction of Technological Systems, Anniversary Edition. New Directions in the Sociology and History of Technology*. MIT University Press.
- Braverman, H. (1974). *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*. Monthly Review Press.
- Dagnino, R. (2007). *Ciência e tecnologia no Brasil: o processo decisório e a comunidade de pesquisa*. Editora da Unicamp.
- Dagnino, R. (2008). *Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico*. Editora da Unicamp.
- Dagnino, R. (2014). *Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas*. EDUEPB y Editora Insular.
- Dagnino, R. (2016, septiembre). A Anomalia da Política de C&T e sua Atipicidade Periférica. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 11(33), 33-63.
- Dagnino, R. (2021). *Tecnociencia solidaria. Lutas Anticapital*.
- Dagnino, R. (2022). *Solidary Technoscience: A Concept for the Philosophy of Technology*. En H. Mateus Jerónimo (Ed.), *Portuguese Philosophy of Technology. Legacies and contemporary work from the Portuguese-Speaking Community* (pp. 305-320). Springer
- Dagnino, R. (2023, 5 de enero). *Livro para explicar tempestade e sular* (2022). Blog de Renato Dagnino. <https://renatodagnino.blogspot.com/2023/01/livro-para-explicar-tempestade-e-sular.html>
- Dagnino, R. (2023, 26 de abril). *E da taxa de lucro, ninguém vai falar? A terra é redonda*. <https://aterraeredonda.com.br/e-da-taxa-de-lucro-ninguem-vai-falar/>
- Dagnino, R. (2023, 4 de junio). *Reindustrialização solidária. A terra é redonda*. <https://aterraeredonda.com.br/reindustrializacao-solidaria/>
- Dagnino, R. (2024, 1 de febrero). *Conversando sobre a Nova Indústria Brasil. A terra é redonda*. <https://aterraeredonda.com.br/conversando-sobre-a-nova-industria-brasil/>
- Dagnino, R. (2024, 24 de febrero). *A V Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação e a Nova Indústria Brasil. GGN*. <https://jornalgn.com.br/economia/a-v-conferencia-nacional-de-ci-e-a-nib-por-renato-dagnino/>
- Dagnino, R. (2024, 10 de abril). *Propostas para os candidatos da esquerda. A terra é redonda*. https://aterraeredonda.com.br/propostas-para-os-candidatos-da-esquerda/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=novas_publicacoes&utm_term=2024-04-10
- Dagnino, R. (2024, 25 de abril). *Tecnociência solidária e plataforma da sociedade. A terra é redonda*. https://aterraeredonda.com.br/tecnociencia-solidaria-e-plataformizacao-da-sociedade/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=novas_publicacoes&utm_term=2024-04-25
- Dagnino, R., Brandão, F. C. y Novaes, H. T. (2004). *Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social*. En Jr. Lassance, et al., *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento* (pp. 15-64). Fundação Banco do Brasil.
- Dagnino, R., Thomas H. y Davyt, A. (1996). *El pensamiento en ciencia, tecnología y sociedad en Latinoamérica: una interpretación política de su trayectoria*. *Redes*, 7(3), 13-51. <https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/504/03R1996v3n7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Feenberg, A. (1999). *Alternative modernity*. University of California Press.
- Feenberg, A. (2002). *Transforming technology*. Oxford University Press.
- Fori, J. L. (2022, 8 de julio). *A utopia, a história e o desafio de governar. Outras palavras*. <https://outraspalavras.net/direitosouprivilegios/a-utopia-a-historia-e-o-desafio-de-governar/>
- Gorz, A. (1980). *Adieux au proletariat*. Galilée.
- Lacey, H. (1999). *Is Science Value Free?* Routledge.
- Landes, D. S. (1986). *What do bosses really do?* *The Journal of Economic History*, 46(3), 585-623.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital* (2ª ed.). Boitempo.
- Schumacher, E. F. (1973). *Small Is Beautiful: Economics As If People Mattered*. Harper.
- Singer, P. (1998). *Uma utopia militante: Repensando o socialismo*. Editora Vozes. Enlace.



Rescate histórico de la educación superior en Brasil: casos-índice de colonialidad en la universidad¹

NAOMAR ALMEIDA-FILHO

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2024.100.757>

Introducción

En un artículo reciente (Almeida-Filho, 2023), presenté un breve repaso de la historia de las reformas de la educación superior en el mundo occidental, en el que indiqué tres casos de rechazo a las reformas de la universidad brasileña. Se analizaron aspectos particulares de estos casos en una serie de ensayos (Almeida-Filho, 2010; 2014; 2018; 2019; 2022), que usaron –como referente teórico-epistemológico– una perspectiva arqueogenealógica neofoucaultiana. Como señalamiento metodológico de tales estudios, recurrí a un enfoque indicativo de inspiración guinsburguiana para un análisis crítico de las rupturas, contrastes, trazos, residuos y elementos estructurales que, en la universidad pública brasileña, se refieren a los signos de colonialidad (Almeida-Filho, 2023).

En el texto a continuación, siguiendo la línea de investigación, pretendo fundamentar de una mejor manera la hipótesis de la colonialidad académica en Brasil. Busco, además, abrir nuevos debates sobre las estrategias y acciones para descolonizar la universidad brasileña. En primer lugar, propongo revisar la Teoría de la Colonialidad de Aníbal Quijano y otros autores, introduciendo, a su vez, la propuesta de una teoría dialéctica de la colonización formulada por Alfredo Bosi. En segundo lugar, presento una discusión específica que propone a la universidad como un espacio para reproducir la colonialidad del saber, del ser, y como una fuente para crear la cultura hegemónica de las formaciones sociales contemporáneas. En tercer lugar, propongo un análisis más profundo de los casos índice de colonialidad, tratando de interpretarlos desde una perspectiva microhistórica; es decir, la negación de la Reforma Cabanis en la historia de la educación superior, el mito de la universidad humboldtiana, la condena de Flexner en la Educación Médica Nacional, o el papel protagonista olvidado de Sucupira en la reforma universitaria de 1968, llevada a cabo por el régimen militar. Este esfuerzo se enmarca en una agenda política académica para descolonizar la matriz colonial de poder, y su efecto sobre los espacios de producción de las relaciones sociales, los saberes sistematizados, los conocimientos tácitos y las prácticas culturales en el área de la educación superior.

De acuerdo con el artículo citado anteriormente (Almeida-Filho, 2023), fui desafiado por Everardo Duarte Nunes para evaluar el impacto del Informe Flexner en Brasil en el año de su centenario, 2010. Este informe, que sirve como un marco histórico para la educación superior del mundo, postulaba un

enfoque científico para la práctica médica, y promovía una nueva perspectiva pedagógica para la educación médica. Su autor, Abraham Flexner [1866-1959], educador y líder institucional norteamericano, fue responsable de consolidar el modelo de universidad de investigación (*research university*) en América del Norte. Motivado por este hecho, revisé con una mirada crítica el texto original del Informe Flexner. Mi conclusión fue que, en Brasil, investigadores del área de salud pudieron haber satanizado este documento y a su autor a partir de una lectura fantasiosa de la propuesta flexneriana (Almeida-Filho, 2010). Al intentar comprender las razones y condicionantes de este resultado, que mucho habría contribuido para la conservación de un modelo arcaico de universidad en Brasil, analicé dos aspectos del proceso de devaluación de la Reforma Flexner: (i) el régimen imaginario de este montaje ideológico, y (ii) el contexto político que le habría dado soporte.

Desde entonces, cada vez más interesado en la formación histórica de las instituciones de educación superior en Brasil, he explorado las huellas y los signos de los procesos originarios, tanto en la configuración político-institucional, como en los aspectos curriculares y pedagógicos en estas instituciones. Encontré la figura (extraordinaria, pero olvidada) de Georges Cabanis [1757-1808], médico, filósofo, educador y líder de un movimiento político para reformar la sociedad francesa, y su sistema educativo, tras la Revolución de 1789. En este contexto histórico, verifiqué la presencia (omnipresente y célebre) de Wilhelm von Humboldt [1767-1835], filólogo, pensador y diplomático prusiano que participó en esta red de eventos históricos y actores significativos a inicios del siglo XIX, y a quien se atribuyó el concepto de un nuevo modelo de universidad. Al considerar sistemáticamente la obra cabanisiana y las contribuciones humboldtianas, con sus respectivos elementos estructurantes, correspondencias y convergencias, produjo evidencias de la influencia y presencia que tiene en los procesos de creación histórica y de organización pedagógica en la educación superior brasileña, poniendo sobre la mesa eventos discretos, episodios ocultos y movimientos reprimidos (Almeida-Filho, 2022).

Recientemente, al buscar el referente teórico-epistemológico más adecuado y efectivo para interpretar ese importante conjunto de cuestiones, revisé la Teoría de la Colonialidad de Aníbal Quijano, ampliada y desarrollada en las últimas décadas por varios autores que postulan el llamado pensamiento decolonial (Almeida-Filho, 2023). Se trata de una agenda política para la descolonización de la matriz colonial del poder y su efecto sobre el espacio de producción de relaciones sociales, conocimientos sistematizados, saberes tácitos y prácticas culturales, lo que es adecuado para el proyecto programático de una crítica sociohistórica de la universidad occidental, desde la perspectiva de la ecología del conocimiento (Sousa-Santos, 2017).

A partir de esta línea base, el discurso oficial de las instituciones de educación superior en Brasil, las memorias reprimidas de la historia de su organización, y el resquicio de mitos históricos, pueden ser tomados como fuente de potenciales evidencias, que se entrelazan y articulan, de la colonialidad del poder y el conocimiento. Desde una perspectiva histórico-dialéctica, postulo que necesitamos comprender y enfrentar los desafíos actuales para descolonizar la universidad, reforzando su papel como fuerza institucional potencialmente capaz de ayudar a revelar la colonialidad adormecida o sumida en la

práctica de sus propios agentes, o de superar vectores regresivos y efectos perversos de los elementos estructurales del elitismo y racismo que resisten en su institucionalidad funcional. Para ello, es necesario continuar realizando sucesivas exploraciones, preconceptuales y conceptuales, para analizar las huellas y las cicatrices de procesos, episodios y hechos manifestados en esos y otros casos índice concretos, que son marcadores representativos de una dinámica compleja de negación, supresión, absorción, procesamiento, traducción, adaptación, desplazamiento, y producción de significados y mitologías acerca de la universidad y su historia en Brasil. Fue en ese proceso que encontré la teoría dialéctica de la colonización de Alfredo Bosi, en muchos aspectos desconocida o descuidada en los estudios de educación superior y el pensamiento decolonial que se resume en la siguiente sección.

Dialéctica de la Colonización

En la *Dialética da Colonização*, el intelectual brasileño Alfredo Bosi [1936-2021] se propone analizar los ciclos históricos de la colonización europea que aún repercuten en la producción y reproducción de los medios de vida y las relaciones de poder del Brasil contemporáneo, no sólo en las esferas económica y política, sino también en el plano de la cultura y la subjetividad. Se trata de una antología de ensayos acerca de conceptos, personajes, obras literarias y movimientos ideológicos (de Anchieta, Vieira y Gregório de Matos a Alencar, Machado de Assis y los modernistas) que, atravesados por la herencia brutal y opresiva del genocidio indígena, de la esclavitud y el colonialismo lusitano, plasmaron a las culturas brasileñas (en plural, por insistencia del autor) en el contexto que designa como neocapitalismo autoritario. Escrito entre 1972 y 1986, este conjunto de ensayos anticipa muchos de los puntos importantes de lo que se convirtió en el pensamiento decolonial o la Teoría de la Colonialidad.

Para Bosi (1992), la colonización es un “proyecto totalizante”, un sistema de ocupación territorial y de sumisión de personas para la explotación de las riquezas que preparaban “el estallido del capitalismo mundial donde el futuro país podría ingresar en calidad de nación dependiente”. La colonización es una “máquina mercantil”, un proceso al mismo tiempo material y simbólico que une prácticas económicas, medios de supervivencia, individuos que cargan deseos y esperanzas, y modos de representarse a sí mismos y a los otros. En sus palabras, sin esconder (pero sin mencionar) una influencia fanoniana: “no hay condición colonial sin un enlace de trabajos, cultos, ideologías y culturas” (Bosi, 1992, p. 377). Determinada por tantas y tan intrincadas relaciones, la condición colonial es totalizante y sobrepone, ante las estructuras económicas, dimensiones políticas, formaciones sociales y matrices culturales. De acuerdo con Bosi (1992, p. 33):

En pocas palabras, se puede decir que la formación colonial en Brasil se relacionó: económicamente, a los intereses del mercado de esclavos, de azúcar, de oro; políticamente, al absolutismo real y al caciquismo rural, que promovió un estilo de convivencia patriarcal y estamental entre los poderosos, y de esclavitud o dependencia entre los subalternos. La lucha es material y cultural al mismo tiempo; por lo tanto, es política.

Bosi (1992, p. 29) destaca el carácter dialéctico de la colonización y la naturaleza, siempre ambigua y contradictoria, del proceso estructurante de la formación social colonizada en diferentes niveles, espacios y dimensiones. De inicio, cuestiona si la colonización habría sido una fusión de positividades, carencias materiales y formas simbólicas, necesidades inmediatas y el imaginario subjetivo, que se acomodaron en un dado proceso histórico; o si, en paralelo y articulada hacia transformaciones estructurales, una dialéctica de rupturas, diferencias, contrastes y contradicciones habría sido producida. Esta investigación, sin duda, se ha dado sólo retóricamente en la medida en que Bosi escoge claramente esta segunda opción, priorizando el enfoque sobre lo cotidiano, los sujetos y sus efectos en la formación de la cultura. En ese sentido, afirma (Bosi, 1992, p. 324):

Una teoría de la cultura brasileña, si es que alguna vez existe, tendrá como materia prima la vida cotidiana física, simbólica e imaginaria de las personas que viven en Brasil. En ella indagará contenidos y valores.

Para comprender la construcción simbólica de la vida cotidiana colonial y de los individuos en la colonia es fundamental un análisis historiográfico y antropológico de la vida en las colonias, complementada por una historia de este peculiar proceso de ideologización, de acuerdo con Bosi (1992, p.33), “explorar las ideas, no en sí mismas, sino en su conexión con el horizonte de vida de sus emisores, [... para] reconocer, en la escritura de los tiempos coloniales, un discurso orgánico y un discurso tradicional”. Los constantes intentos de reproducir o imitar los estilos de hacer, producir, vestir, pensar, sentir, hablar y escribir de las metrópolis, en la vida cotidiana de la colonia, constituyen el “lastre existencial” de la vida en la colonia, que no hacen “más que recomponer, en el sentido de una totalidad ideal, el día a día cortado por la división económica y oprimida de las jerarquías del poder” (Bosi, p.16).

Esa cotidianidad, extremadamente violenta e incierta, estaba sometida a presiones de naturaleza económica propias de un sistema productivo de base extractivista, sometido a regulaciones políticas tremendamente autoritarias, censura rigurosa y la represión sumaria de libertades. En este contexto, sobresalía el protagonismo de sujetos concretos, portadores y seguidores de matrices simbólicas de trasfondo religioso, reguladores de actos y comportamientos judicializados de modo inquisitorial. No obstante, Bosi comenta (1992, p. 15):

Pero los agentes de este proceso no son sólo apoyo físico de operaciones económicas; también son creyentes que trajeron en las arcas de la memoria y del lenguaje de aquellos muertos que no deben morir. Muertos bifrontes, es verdad: sirven de aguijón o escudo en la lucha feroz de lo cotidiano, pero que pueden intervenir en el teatro de los crímenes con voces doloridas de censura y remordimiento.

Colonialismo y colonialidad

Al considerar la colonización (y, obviamente, la descolonización) como un proceso simultáneamente político y cultural, Aníbal Quijano propone el concepto de colonialidad, distinguiéndolo del colonialismo y la colonización (Quijano, 1992; 2014; 2015). El colonialismo se refiere al régimen de explotación económica y dominación política, social y cultural de los europeos sobre los territorios y pueblos conquistados durante la expansión inicial del capitalismo mercantil. La colonización es un proceso de construcción histórica de relaciones de explotación y dominación, en las dimensiones económica, social, político-ideológica y, principalmente, en el modo de vida de las formaciones sociales subordinadas en el contexto del colonialismo, tal como fue indicado por Bosi. A su vez, de acuerdo con Quijano (2015), la colonialidad incluye las matrices de poder y los patrones de acción que, como herencia histórica de la colonización y del colonialismo, componen y definen la estructura política de las formaciones sociales contemporáneas.

La noción de colonialidad del poder es central para el modelo de dominación del capitalismo neoliberal globalizado. En el sistema-mundo contemporáneo, la colonialidad del poder está definida en tres instancias –trabajo, raza y género– en relación con las cuales se organizan las relaciones sociales asociadas al complejo explotación-dominación-conflicto (Quijano, 2014). De las tres instancias, el trabajo está configurado como esfera primaria, central y permanente de la explotación/dominación. Las otras dos –raza y género– constituyen instancias cruciales de control y dominación que permiten la explotación y la dominación, a través de la invisibilidad de la contribución femenina a la economía y su casi total ausencia de la vida política, y, principalmente, por la esclavitud definitoria del sistema productivo y el racismo constitutivo de las relaciones sociales en la colonia.

Más allá de la dimensión de la producción y del trabajo, la colonialidad del poder implica un espacio simbólico, imaginario y subjetivo, para la introducción de la opresión naturalizada en la visión del mundo de las sociedades dominadas por la colonialidad de los saberes que, en el caso del colonialismo primario, se define como una colonialidad del conocimiento científico (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). La superioridad que se atribuye al conocimiento europeo en todas las dimensiones de la vida fue sin duda un aspecto importante de la colonialidad en el sistema-mundo del capitalismo moderno (Quijano, 2015). Bajo este paradigma, sólo el conocimiento generado por la élite científica y filosófica de Europa sería considerado legítimo y verdadero, índice de modernidad, una vez que se presenta como natural, imparcial, riguroso y universal (Grosfoguel, 2007).

En el plano epistemológico, la idea de colonialidad del conocimiento implica la introducción de la epistemología racionalista en la modernidad occidental, crucial para la producción-reproducción del conocimiento y el pensamiento colonial en contextos poscoloniales (Lander, 2000). En esa perspectiva, un enfoque geopolítico del saber pone sobre la mesa la compleja relación entre las territorialidades históricas, las formaciones económicas, sociales, y la producción ideológica de epistemologías instrumentales para la dominación política en el colonialismo (Escobar, 2000). Numerosos autores han postulado enfoques críticos con la geopolítica del conocimiento basados en la noción

de la otredad: el influyente concepto de pensamiento fronterizo (Mignolo, 2017), el enfoque territorial de la epistemología (Santos, 2003), las ideas de pensamiento abisal y las “epistemologías del sur” (Sousa-Santos, 2022).

Según lo mencionado (Almeida-Filho, 2023), estas teorizaciones críticas surgieron como posibles y oportunas respuestas en un contexto de lucha teórica. Para ofrecer consistencia epistemológica al pensamiento contracolonial, reaccionando a la imposición de la retórica salvacionista de la epistemología eurocéntrica, merece ser destacada la teoría crítica basada en un proyecto intelectual de descolonización de la historia, propuesta por el pensador social portugués Boaventura de Sousa-Santos (2022). Para promover las luchas contra-hegemónicas y operar las estrategias políticas sinérgicas para la descolonización de la historia, y teniendo como referencia lo que llama epistemologías del sur, Sousa-Santos deconstruye lo que llama “pensamiento abisal”, definido como una perspectiva complaciente con las desigualdades que generan jerarquías, subordinaciones y opresiones que apoyan el neocolonialismo, ocultas por una retórica de integración económica que fomenta la internacionalización de las políticas totalitarias. En esa línea, reconoce el valor del conocimiento no científico, transgrediendo fronteras conceptuales y metodológicas, y propiciando de forma especial los modos de producción de conocimiento y las prácticas más integradoras y respetuosas de la complejidad del mundo en un marco referencial designado como “ecología de conocimientos” (Sousa-Santos, 2017).

Para Quijano y sus discípulos, la colonialidad del poder y del saber actúan sinérgicamente en la colonialidad del ser, principalmente con relación a las experiencias de discriminación de género y raza-etnia, que aparece bajo la forma de racismo estructural y sistémico, en la constitución de la subjetividad subalterna en los sistemas de hegemonía que se basan en la opresión política y la alineación social. El racismo justificado por la teología, en la modernidad, fue redefinido por la idea de superioridad cultural y legitimado políticamente bajo el argumento de que el conocimiento de los pueblos colonizados siempre representó sistemas de creencias primitivos, premodernos, locales y precientíficos (Walsh, 2005). Anticipando ese posicionamiento crucial para el pensamiento decolonial, Bosi (1992, p. 106) analizaba el racismo en la colonización de la siguiente manera:

El prejuicio de color y raza irrumpe, cruel, cuando surge algún riesgo de competencia en la lucha por el dinero y el prestigio. Lo que era latente y difuso se convierte en patente y enfocado. [...] Ahora, la diferencia de color es la señal más ostentosa y “natural” de la desigualdad que reina entre los hombres; y, en la estructura colonial-esclavista, es un trazo inherente a la separación de los estratos y las funciones sociales.

Para avanzar en la comprensión de la complejidad de los procesos históricos que generan y fomentan la colonialidad-modernidad en el sistema-mundo del capitalismo global, algunos autores han propuesto el concepto de “colonialidad del ser” (Maldonado-Torres, 2005). La colonialidad del ser es resultado de la experiencia subjetiva introyectada en la colonización, y su impacto en el modo de vida de todos los individuos relacionados al entramado colonial, tanto los opresores como los subalternos, que tiene lugar sobre todo en los niveles

más profundos de la comunicación intersubjetiva a través del lenguaje. Bajo esta perspectiva, la explicación de la colonialidad del ser necesita considerar el modo en que el aparato existencial del sujeto humano oprimido por la colonialidad/modernidad incorpora las expresiones existenciales de la subalternidad colonial.

Colonialidad y descolonización de la universidad

La universidad, institución inventada en la Alta Edad Media, creada por la cultura romano-católica para ser el sitio de las memorias intelectuales y la guardiana de los saberes de la tradición, evolucionó como un espacio socialmente legitimado en la producción de las ciencias. En el espacio de la colonización lusitana, no había lugar para instituciones de educación Superior; la Universidad de Coimbra representaba el monopolio de la cultura y la ciencia al fungir, para los brasileños, como la única vía de acceso a la red de universidades clásicas de Europa (Cunha, 2007).

En la sociedad poscolonial, la educación superior comenzó a funcionar como la productora de los conocimientos que dominan o que, al menos, permiten la dominación política y la hegemonía en el plano ideológico. De acuerdo con Bosi (1992), en el contexto social del Brasil contemporáneo, la universidad se convirtió en “el lugar donde la cultura se formaliza y se profesionaliza a una edad temprana”, operando dentro de un “universo que produce discursos marcados y temáticos” (p. 310). Por último: “Cultura en la universidad significa ‘hablar de alguna cosa’ de ‘modo programado’” (Bosi, 1992, p. 320).

La crítica bosiana a la educación superior brasileña implica, por lo tanto, la profesionalidad (y no el profesionalismo) simplificadora de los procesos de formación en la cultura, realizados a través de montajes curriculares fragmentados, minimalistas y técnicos. Bosi termina su duro análisis al referir el papel de la industria cultural en las sociedades contemporáneas sometidas a lo que llama neocapitalismo autoritario (1992, p. 320):

En el sistema de clases regido por un Estado que oscila entre el liberalismo económico y el autoritarismo político, la suerte de las culturas brasileñas parece, a primera vista, estar sellada. Estimuladas, reproducen la cultura universitaria (técnica) y la industria cultural.

La educación superior en el mundo actual conforma una red transnacional de universidades que, desde las diversas reformas post-ilustradas, estuvo íntimamente relacionada a la reproducción de la colonialidad en el conocimiento (Castro-Gómez, 2005). Al argumentar que el eurocentrismo está formado por una matriz de pensamiento no exclusiva de los europeos, Quijano (2014, p. 285) afirma que tal perspectiva cognitiva etnocéntrica se aplica a “los educados bajo su hegemonía”. Lo que implica, precisamente, en todos los niveles y formas, que la colonialidad en la educación es tomada como un proceso crucial y decisivo para garantizar la hegemonía y el sesgo estructural racista de la perspectiva cognitiva del capitalismo moderno eurocéntrico y colonizado.

Esta colonialidad en particular consiste en políticas y estrategias de clasificación y jerarquización del conocimiento humano, donde un solo tipo de

saber aparece como verdadero, auténtico y relevante, mientras que los otros son expropiados, no valorados y silenciados, al punto de ser considerados como conocimientos inservibles e irracionales. De esta manera, la colonialidad del conocimiento subordina los saberes colonizados al valor económico y sus habilidades tecnológicas específicas; bajo esa perspectiva, los límites de la racionalidad científica apoyan al eurocentrismo racializado que constituye, en Occidente, una visión del mundo totalizante y universalista (Grosfoguel, 2007).

Sousa-Santos formula una crítica radical y que refiere políticamente a la misión de la universidad en las sociedades derivadas del colonialismo que fueron marcadas por el imperialismo. Sus principales contribuciones sobre el tema se encuentran en *Descolonizando a Universidade: O desafio da justiça cognitiva profunda*, publicado por primera vez en 2017. Para él, la universidad medieval fue creada como un dispositivo de protección y conservación de la cultura romano-cristiana dominante, que asumió un papel de agente histórico inductor de cambios graduales en la sociedad. Sin embargo, y aunque discretamente (tal vez como parte de un inconsciente institucional), la universidad se ha mostrado reacia a cumplir su papel como institución en principio comprometida con la transformación radical y profunda de la sociedad. En resumen, para Sousa-Santos (2017) la descolonización de la universidad sólo podría realizarse a través del empoderamiento de la sociedad en las instancias y procesos de participación democrática, y no como un mero adorno en el formato de los órganos colegiados de la institución.

En lo que concierne al papel histórico de la universidad con relación a la colonialidad, puedo percibir dos pensamientos contradictorios o, quizás, articulados dialécticamente, entre los defensores del pensamiento decolonial. Por un lado, independientemente de los matices teóricos básicos, hay prácticamente unanimidad en cuanto al papel central de la educación superior en la reproducción de la colonialidad en las sociedades contemporáneas. Por otro lado, una perspectiva optimista (pero no exenta de polémica) pone a la educación como una fuerza potencial en el cambio progresivo para desafiar la colonialidad del saber y del ser, y proponer la universidad como un poderoso instrumento de descolonización capaz de promover prácticas contra-coloniales en la educación superior. Ambos enfoques convergen en un proyecto político de emancipación de los individuos humanos sometidos a la explotación y opresión de la colonialidad del poder; y la alienación de la colonialidad del ser en el registro, quizás utópico, de la creación de una universidad descolonizada en el neocapitalismo autoritario globalizado.

Casos-índice de colonialidad en la universidad brasileña

En el artículo mencionado al inicio de este ensayo consideré que, para superar la colonialidad en la universidad, y promover prácticas contra-coloniales en la educación superior, es obligatorio deconstruir la retórica cultivada en las narrativas históricas y en el establecimiento de los discursos oficiales (Almeida-Filho, 2023). Con esa intención resalté tres casos índice que pueden armar una contribución personal en ese sentido: (a) la supresión de las memorias institucionales de la Reforma Cabanis; (b) la mitificación de la Reforma Humboldt en la universidad brasileña en general; (c) y la Reforma Flexner, que recibe un tratamiento lacónico en la educación superior, principalmente

en el campo de la salud. En este momento, propongo un caso más para el análisis: (d) la invención del modelo peculiar de posgrado brasileño dirigido por el educador alagoano Newton Sucupira, ideólogo principal de la reforma universitaria que sucedió en Brasil, entre 1965 y 1968, y que fue dirigida por el régimen militar. Lo que pretendo en esta sección es detallar y profundizar los argumentos que denuncian y delimitan la colonialidad de los movimientos de montaje ideológico relacionados con las reformas de la educación superior.

Negación de Cabanis

La matriz colonial de poder que se desarrolló bajo las formas de gobierno y economía ibéricas, desde el siglo XVI, reservaba la educación a las órdenes religiosas como parte de su misión evangelizadora (Weinberg, 1981). De esta manera, en prácticamente todos los dominios coloniales, se crearon colegios católicos con orientación religiosa y planes de estudio compuestos en el sistema medieval del *trivium* (artes retóricas) y el *quadrivium* (protociencias), regidos bajo la directriz jesuita de la *Ratio Studiorum* (Wright, 2004). Al tener a Salamanca como un paradigma tardío de la universidad medieval en el mundo hispano, las universidades gobernadas por órdenes religiosas fueron instaladas en Santo Domingo, México, Perú y Argentina en el primer siglo de conquista colonial. Curiosamente, los autores de la teoría de la colonialidad consideran que, en Brasil, la colonia portuguesa principal, sucedió lo contrario: la Corona lusitana desincentivó y más tarde prohibió la educación superior en la colonia, enviando los potenciales egresados a la Universidad de Coimbra y otros centros universitarios europeos (Cunha, 2007).

Durante el siglo XVIII, surgieron en Europa nuevos modelos universitarios con la intención de atender la demanda de tecnologías industriales, de minería y guerra basadas en las ciencias naturales, y, por otro lado, para operar la burocracia de los Estados modernos (Charle & Verger, 1994). En Francia, denunciadas como nichos de diletantismo aristocrático, las universidades se extinguieron después de la Revolución de 1789, y sus funciones fueron asumidas por otro tipo de instituciones de educación superior.

En el turbulento contexto posrevolución, Georges Cabanis y sus colegas *–les idéologues–* sistematizaron un conjunto de principios y orientaciones de una reforma educativa nacional, con un modelo de educación superior que está fundado en *facultés y grands écoles*, sin la figura institucional de la universidad. Bajo esta propuesta, y en consonancia con un enfoque cartesiano, la educación superior se realizaba, entonces, en escuelas profesionalizantes específicas, con tendencia a la especialización con una reducción de la autonomía frente a los órganos centrales como los ministerios y los órganos estatales de regulaciones en educación (Almeida-Filho, 2022). Al estar restringida, inicialmente, al nivel superior, la propuesta de Cabanis inspiró la reforma educativa bonapartista, que se convertiría en un modelo a seguir para las formaciones sociales derivadas del capitalismo mercantil, sometido a la poderosa influencia cultural francesa, principalmente en los países del Mediterráneo y sus excolonias (Almeida-Filho, 2022).

En Brasil, la Reforma Cabanis fue asimilada inmediatamente en el mimetismo institucional que se observó en la organización de las facultades de medicina establecidas por la Regencia, y que fueron consolidadas a lo largo

del Segundo Imperio. Después de la Independencia en 1822, Brasil adoptó el modelo educativo francés, imitando el sistema jerárquico de la escuela primaria, la educación media-superior, la escuela normal, la escuela politécnica y las facultades. En 1832, cuando las escuelas de cirugía que fueron fundadas en 1808 en Bahía y Río de Janeiro se convirtieron en facultades de medicina, estas seguían rigurosamente la estructura del plan de estudios y las directrices de la escuela médica de París (Machado et al, 1978). Durante el gobierno del emperador Pedro II [1841-1889], la influencia francesa en el nivel superior brasileño permaneció activa y fuerte. Los docentes que se habían formado en viajes de estudios a París y, desde allí, en otros centros europeos; todo el marco institucional (normas, reglamentos), los métodos de enseñanza y los recursos educativos (libros, métodos, programas, lecturas), e incluso la base material (equipo, herramientas y hasta mobiliario), todo era importado de Francia (Almeida-Filho, 2022).

Las ideas cabanisianas contribuyeron en el bloqueo político de varias propuestas para instalar universidades en el país a lo largo del siglo XIX e inicios del siglo XX. Después de la Revolución de 1930, la Reforma Francisco Campos instituyó el estatus de las universidades brasileñas, reforzando aún más el modelado institucional fragmentador y elitista, característico del modelo Cabanisiano (Rothen, 2008). No obstante, las contribuciones de Cabanis para la educación han sido ignoradas, olvidadas e incluso reprimidas en el mundo y en Brasil. Sin embargo, al buscar señales y restos de colonialidad en la educación superior, encontré trazos de la Reforma Cabanis en las universidades brasileñas, especialmente en la educación médica, lo que afecta los modelos de pensamiento, normas institucionales y matrices curriculares aún vigentes y activas (Almeida-Filho, 2022).

El análisis arqueogenealógico que hice tuvo como objeto comprender por qué y cómo sucedió esto (Almeida-Filho, 2022). En primer lugar, considerando la cuestión sensible de la educación pública como condición para la democracia, los textos de Cabanis fueron foco de represión política abierta y censura sistemática por parte del gobierno de Bonaparte, y de movimientos religiosos conservadores en países mediterráneos y sus colonias en el exterior. En segundo lugar, en su formulación original como parte de las *sciences de l'homme*, el pensamiento de Cabanis no escondió una incómoda ironía histórica frente al liberalismo clásico, lo que puede haber provocado olas de olvido en la formación de la hegemonía de las matrices culturales eurocéntricas occidentales. El olvido casi total de la reforma Cabanis sería, de alguna manera, un síntoma de la estructura elitista, alienante y fragmentada de la persistente colonialidad en la educación superior: el “imperio de las facultades”, aún en vigor en los países herederos del imperialismo cultural europeo-mediterráneo.

Además de estos factores, el trabajo institucional de von Humboldt como pionero de la reforma educativa en el reino de Prusia, que ocurrió casi al mismo tiempo que la Reforma Bonaparte de la educación, a fin de cuentas, impidió que los historiadores reconocieran a Cabanis como uno de los principales pensadores y reformadores de la educación en la era post-ilustrada. Esto nos lleva a otro caso índice, el de la utopía de la universidad humboldtiana en Brasil.

El mito Humboldt

A inicios del siglo XIX, paralelamente a la “Universidad Imperial” establecida en la Francia napoleónica, se creó en Prusia un concepto distinto y, de cierta manera, antagónico a la universidad. De acuerdo con esta “gran narrativa”, Wilhelm von Humboldt y sus colegas filósofos delinearon un nuevo modelo de universidad de investigación, donde se tomó como referencia filosófica la ilustración kantiana (Morozov, 2016). Este nuevo modelo habría fomentado la autonomía académica, definida como la libertad de cátedra para investigación, enseñanza y aprendizaje. Al tener el laboratorio de investigación como lugar de formación, el seminario como forma didáctica, y la pedagogía orgánica como un método optativo, el modelo estaría basado en la noción germánica de la educación general (*Bildung*), con prioridad en la formación científica versus la formación profesional (Terra, 2019).

De esta manera, la universidad kantiana-humboldtiana representaba una utopía de libertad y autonomía académica que garantizaba la producción de la verdad científica en una atmósfera de soledad y libertad. En la práctica, sin embargo, la institución de educación superior definida de esta manera asume una postura de alienación y aislamiento creativo, caricaturizado como la “torre de marfil”. En el primer período poscolonial del siglo XIX, durante la llamada Revolución Industrial, el elitismo estructural en este modelo de universidad fue crucial para el proyecto de formación controlado de las élites económicas y sociales a través de la tradición, la erudición, el refinamiento cultural y el conocimiento tecnológico estratégico (Ash, 2006).

El médico Vicente Figueira de Saboia presentó en Brasil, en 1878, una propuesta de reforma educativa inspirada en el modelo de las universidades alemanas (Almeida-Filho, 2022). Obstetra de la princesa Isabel, Saboia hizo numerosos viajes a Francia y Alemania entre 1871 y 1875, bajo las órdenes del emperador Pedro II, para estudiar los modelos de formación médica vigentes en Europa. Aprobada por el Parlamento al año siguiente, esta reforma no consiguió superar la educación retórica de las facultades de Derecho y Medicina ya existentes con orientación francesa. Con la apertura de las escuelas de minas y las escuelas agrícolas y politécnicas en varias provincias, además de las facultades de Derecho en São Paulo y Recife, y de Medicina en Río y Bahía, un sistema impar de Educación Superior sin universidades permaneció en Brasil hasta el siglo XX (Cunha, 2007).

En la década de 1930, partiendo de la Facultad de Medicina de Río de Janeiro, Antônio da Silva Mello presentó una propuesta de reforma de la enseñanza médica brasileña con bases semejantes al modelo germánico de universidad (Silva Mello, 1937). Silva Mello había estudiado en Alemania a inicios de siglo, actuando como médico en Suiza (Kemp & Edler, 2004). La reforma propuesta por Silva Mello convergía con varios puntos del modelo ideal que se atribuía a la universidad humboldtiana, pero tampoco tuvo éxito como una propuesta modernizante de la recientemente nacida universidad brasileña, de raíces franco-lusitanas tan fuertes (Teixeira, 2005).

En la historia oficial de la educación, las llamadas reformas humboldtianas habrían llevado a las universidades alemanas hacia un nuevo nivel de modernidad universalista, bajo el modelo de la Universidad de Berlín, creada por Humboldt en 1810. Análisis recientes basados en evidencias historiográficas

desmontan esta narrativa que, hasta entonces, se había mostrado convincente y eficiente en una construcción política e ideológica post-hoc, traída por Sylvia Paletschek (2001) y completada por otros historiadores (Ash, 2006; 2008; Morozov, 2016) que consideran la idea de universidad humboldtiana como una narrativa ficticia –el *Mithos Humboldt*–. En el argumento que desmonta la universidad humboldtiana de investigación, en primer lugar, se destaca el hecho de que numerosas universidades alemanas (principalmente Goettingen y Halle) ya estaban orientadas hacia la ciencia moderna mucho antes de la fundación de la Universidad de Berlín (Ash, 2008). Además, tomando como referencia todo el siglo XIX, no hay evidencias historiográficas que indiquen cualquier asociación del nombre Wilhelm von Humboldt al modelo educativo universitario de laboratorio orientado hacia la ciencia donde llegó a ser nombrado (Ash, 2006).

Finalmente, el memorándum escrito por von Humboldt, titulado *Sobre la organización interna y externa de las instituciones superiores científicas en Berlín* –que se dio a conocer en las historias canónicas de la educación superior como un proyecto principal de la moderna universidad de investigación– nunca fue concluido, publicado o divulgado durante el periodo de expansión de la universidad de investigación. Este documento vio la luz hasta 1896, cuando Bruno Gebhardt lo descubrió entre los archivos personales del gran científico y diplomático (Paletschek, 2001). Presentado por Friedrich Paulsen como un documento atemporal en 1902, su divulgación fue decisiva para la celebración del centenario de la Universidad de Berlín en 1910. En la intrincada geopolítica de la *belle époque*, el uso oportunista de un manuscrito inconcluso sirvió para los propósitos de situar a Alemania como una potencia militar y centro mundial de las ciencias y tecnologías aplicadas a la industria. En la década de 1920, en el proceso de consolidación del nacionalsocialismo, el modelo de universidad asociado al legado de von Humboldt fue promovido por Eduard Spranger. Durante la reconstrucción alemana en la Guerra Fría (1950-1970) y la articulación política de liderazgo alemán post-reunificación nacional (1990-2000), ocurrieron las fases posteriores de la reinención del *Mithos Humboldt* (Ash, 2008).

A pesar de que ya se demostró que se trataba de una mitología políticamente oportunista, el modelo kantiano-humboldtiano de universidad de investigación persiste en Brasil como un fantasma institucional, o como una utopía académica. El fracaso de los intentos de recuperar otra referencia eurocéntrica es quizás un síntoma de la colonialidad latente que distorsiona y desplaza otras contribuciones relacionadas al pragmatismo filosófico. Como veremos a continuación, fue precisamente ese referente el que actualizó el proyecto de reforma universitaria protagonizado por el educador norteamericano Abraham Flexner.

No somos flexnerianos

La expansión y transformación del capitalismo industrial en el siglo XX promovió las condiciones para la difusión del modelo de universidad de investigación por toda Europa (Shils & Roberts, 2004). Sin embargo, fue en Estados Unidos, a inicios del siglo pasado, donde este formato de institución encontró las mejores condiciones para su hegemonía (Muller, 1985). Lo anterior fue

resultado del trabajo de Flexner, reconocido en la historia de la educación superior como uno de los reformadores fundamentales de la enseñanza médica e, indirectamente, como responsable por la consolidación de una universidad de investigación en América del Norte (Ludmerer, 2010). En 1908, Flexner recibió el encargo de elaborar un estudio sobre la enseñanza médica que, publicado bajo el título *Educación Médica en los Estados Unidos y Canadá*, fue conocido como el Informe Flexner (Flexner, 1910). Entre 1915 y 1926, como director del Consejo General de Educación de la Fundación Rockefeller, Flexner también amplió sus actividades de reforma hacia la enseñanza secundaria (Flexner, 1923), lo que financió programas de innovación educativa en universidades y escuelas experimentales, inspiradas en la filosofía del pragmatismo deweyano (Bonner, 2002).

La Reforma Flexner tuvo un impacto retardado en las universidades brasileñas. En esa época, a inicios del siglo XX, las escuelas de Medicina en Brasil ofrecían modelos pedagógicos retóricos y, donde había algún grado de dinamismo científico, sembraban lazos con dos tradiciones europeas antagónicas: la escuela francesa, con un fuerte enfoque en la clínica; y la escuela alemana, marcada por la investigación de laboratorio. En el contexto de un programa financiado por la Fundación Rockefeller, algunos profesores de la Facultad de Medicina de la Universidad de São Paulo intentaron implementar una reforma al plan de estudios y la institución, pero sus propuestas desencadenaron reacciones en las cátedras de clínica y quirúrgica (Faria, 2007). La resistencia que tuvo la educación médica brasileña ante la Reforma Flexner fue paulatinamente eclipsada por el surgimiento de las especialidades clínicas, especialmente después del establecimiento de los primeros hospitales universitarios en las décadas de 1930 y 1940, que contaron, nuevamente, con el apoyo financiero de la Fundación Rockefeller (Marinho, 2001).

Como sabemos, la primera universidad con institucionalidad reconocida y en pleno funcionamiento en Brasil fue la Universidad de São Paulo, creada en 1934 a partir de la incorporación de instituciones preexistentes (Fávero, 2010). Su creación, organización y consolidación, sucedidas en 1934 y 1945, recibieron el apoyo de misiones extranjeras, llegadas principalmente de Francia y otros países europeos hasta la Segunda Guerra Mundial (Magalhães, 2023). Con el fin de la dictadura Vargas en 1945, la mayoría de las universidades federales siguieron un proceso similar de agregación de las facultades tradicionales que ya existían y que eran propicias al aislamiento institucional y a la autonomía simbólica y política. La única excepción fue la Universidade de Brasilia (UnB), concebida en 1969 bajo el modelo flexneriano de universidad de investigación que se creía humboldtiano; otras experiencias institucionales en esa dirección fueron reprimidas severamente por el gobierno que siguió al golpe militar de 1964 (Salmerón, 2007).

Después de la Segunda Guerra Mundial, la agenda de la reforma de la enseñanza médica fue retomada, destacando un lado poco conocido y tardío de la Reforma Flexner –la Medicina Preventiva (Arouca, 2006)–. Como estrategia de movilidad, numerosos eventos se realizaron en Estados Unidos y en América Latina, bajo el patrocinio de fundaciones internacionales y el apoyo de OPAS como punto de partida para las grandes reformas en el plan de estudios de Medicina en el continente y, particularmente, en Brasil (Paim y Almeida-Filho, 1998). En la década de 1970, hubo una producción intensa de

teoría para alimentar la resistencia política en contra de la dictadura militar de Brasil, lo que resultó en el movimiento de la reforma sanitaria que terminó por rechazar las ideas flexnerianas acerca de la educación superior (Pagliosa & Da Ros, 2008), y que satanizó a Flexner al juzgarlo como responsable de la formulación de un modelo biomédico reduccionista y deshumanizado (Almeida-Filho, 2010).

Con la caída de la dictadura militar en la década siguiente, el país comenzó un proceso de redemocratización política y reorganización de sus instituciones. En la interfaz que hay entre la educación y la salud, el movimiento de resistencia al régimen autoritario tuvo consecuencias contradictorias, tanto constructivas como destructivas (en el sentido exclusivo de la negación de una perspectiva humanista y civilizatoria de la educación superior). Por un lado, al fomentar la omisión, en el contexto nacional, de que justamente la formación general era uno de los principales ejes estructurales de la Reforma Flexner (Almeida-Filho, 2014). Por otro lado, rescatando temas de la educación en la salud, aliados a las entonces poco desarrolladas pedagogías activas (de inspiración freireiana), se propuso un modelo de formación orientado a los servicios denominados “Integración de la Enseñanza y la Asistencia”, reforzados a su vez por los movimientos importados de la reforma didáctica del tipo PBL (*problem-based learning*) y la transformación de los modos de asistencia del tipo EBM (*evidence-based medicine*).

Inventos de Sucupira

La reforma universitaria de 1968 fue promovida e implementada por el régimen de la dictadura que siguió después del golpe militar de 1964. Como un cambio evidentemente conservador, esta reforma trató de introducir en Brasil el modelo norteamericano de universidad de investigación (limitándolo a los posgrados), que se reconstituye como un nicho protegido y aislado dentro de la propia estructura institucional de las universidades que mantenían el régimen general bonapartista en la licenciatura. Se adoptó un examen general de conocimientos y se acabó la selección específica de carreras profesionales o unidades de enseñanza. Se implantó un sistema de ciclos básicos que fue abandonado posteriormente debido a la judicialización de los casos selectivos y a la resistencia de los estudiantes y profesores. Desapareció el régimen de cátedra vitalicia y se trasladó la gestión académica a los departamentos y programas colegiados. En un proceso de aplicación desigual y tortuosa que duró casi una década, fueron ampliadas las inversiones a través de los programas MEC/BID I y II, lo que originó un aumento significativo del número de vacantes (Cunha, 2007).

El ideólogo principal de este movimiento de reforma fue el educador alagoano Newton Sucupira [1920-2007], presidente del Consejo Federal de Educación en la primera fase de la dictadura. Es celebrado hasta el día de hoy como el autor del Dictamen CES/CFE 977/65, que estableció la estructura y el funcionamiento de los programas de posgrado en Brasil. Este documento oficial definió los conceptos de maestría y doctorado (como formación de investigadores) basándose en parámetros coyunturales que resultan en inventos idiosincráticos en los planes de estudio. Por ejemplo, las nociones de posgrado senso-lato y senso-estrito, y de la maestría como modalidad académica para la

formación de profesores universitarios, prácticamente sólo existen en Brasil; crean hasta hoy problemas de equivalencia en el reconocimiento transnacional de créditos y títulos curriculares. Además, Sucupira fue redactor de la Ley 5540/68, ley de la Reforma Universitaria, y formulador de documentos y directrices en la reforma, de acuerdo con lo que confiesa en su historia-oral (Entrevista a Helena Bomeny, 16/02/2001):

Yo estaba en el consejo cuando el presidente Costa e Silva telefoneó y pidió hablar conmigo. Me preguntó si estaba dispuesto a hacer toda esa cosa [elaborar el texto de la Ley 5540]. Respondí que sí. Entonces él me dio un plazo de 30 días [...].

La Reforma Universitaria de 1968 puede ser tomada como un caso índice más de la colonialidad en la universidad brasileña en el contexto geopolítico del neocolonialismo de la posguerra. De acuerdo con Luiz Antônio Cunha, autor de *A universidade reformada – O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior* (Cunha, 2007), esta reforma curricular y administrativa fue resultado de una alianza entre los tecnócratas de la dictadura militar y la oligarquía académica nacional. Además de los inventos sucupirianos, la propuesta de la reforma seguía recomendaciones del Informa Atcon, resultado de los estudios encargados al consultor estadounidense Rudolph Atcon. El sistema de ciclos básicos, posteriormente abandonado, emuló a distancia el modelo de los *colleges* norteamericanos, y el proceso de departamentalización, finalmente implementado, representaba un simulacro *made in USA*. Al ser concebida e implementada en un régimen político autoritario, y en contexto geopolítico de la Guerra Fría, esta reforma recibió un apoyo importante de organismos extranjeros, por ejemplo, el Departamento del Estado de EUA a través de los Acuerdos MEC/USAID.

Para algunos autores la Reforma de 1968, a pesar de las vicisitudes, trajo elementos positivos como la estrecha relación de las actividades de investigación e innovación con el entonces recién implantado posgrado, en los términos del Dictamen Sucupira. En otra oportunidad (Almeida-Filho, 2007), identifiqué en esta reforma un importante saldo negativo en forma de tendencias existentes reforzadas, y nuevos problemas introducidos por ese marco de la colonialidad en la educación superior brasileña: elitismo (elecciones profesionales tempranas; selección perversa, episódica y traumática); conservadurismo (planes de estudio anticuados, predominio de pedagogías pasivas); anacronismo (disonancia entre la formación universitaria y la coyuntura tecnológica); incultura (formación profesional que, cuando es eficiente, es culturalmente empobrecida).

De manera anticipada y clarividente, la crítica bosiana a la universidad brasileña converge en lo que yo llamo las siete plagas de los programas de la educación superior (Almeida-Filho, 2007): 1) profesionalidad como sumisión ante las corporaciones; 2) lo primario en el sentido de una enseñanza de grado simplificada, y complicada en el posgrado; 3) *contenidismo* o minimalismo cognitivo; 4) disciplinarietà y fragmentación del conocimiento; 5) aditividad: construcción acumulativa de los programas; 6) linealización o plaga de prerrequisitos; 7) programadurismo como la rectificación de reformas tópicas en las arquitecturas pedagógicas de la Educación Superior. Finalmente, bajo

numerosos aspectos, problemas heredados de la Reforma de 1968, importante marco de la colonialidad en Brasil, se concreta el engaño de la universidad que se cree humboldtiana.

Comentarios finales

A partir de una perspectiva *longue-durée* (Almeida-Filho, 2023), la historia del colonialismo en general, y la historia particular del origen de la colonialidad en la educación superior, incluyen historias de emprendimientos educativos masivos y sistemáticos de la catequesis religiosa de América Latina en los siglos XVI y XVII, y particularmente en los siglos XIX y XX en el continente africano. En este proceso histórico, diversas formas de colonialidad se germinaron y cultivaron a través de transformaciones sucesivas, graduales y acumulativas; con eventos de ruptura y discontinuidad donde las prácticas sociales y políticas se modificaron de acuerdo con las necesidades, demandas, condiciones y vectores de los ámbitos de la economía (neocapitalismo autoritario, según Bosi), del aparato del Estado (tecnocracia, crisis fiscal), de la biopolítica de los cuerpos (supervivencia, salud, sexualidad), y principalmente, y lo que más nos interesa, del campo de la formación de individuos (demandas, conocimientos y subjetividades).

Sobre este tema, a pesar de no haber usado el significante “colonialidad”, en varios momentos de su obra, resaltando siempre el lugar de la memoria y el lenguaje en la formación del imaginario social, la reflexión de Bosi identifica claramente marcadores/trazos del concepto de colonialidad. En el espíritu de la dialéctica renovada, se enuncia el problema de la colonialidad como un reconocimiento de la presencia de fósiles ideológicos que componen una “totalidad ideal” (Bosi, 1992): símbolos, ritos, “narrativas de creación, caída y salvación” (p. 16), “metáforas y alegorías que realizaron generaciones anteriores”, “lazos míticos que unen diversas expresiones culturales, no sólo las conservadoras, sino también las que ejercieron funciones progresistas” (p. 382), “imágenes míticas de otros tiempos [que] se actualizan en la memoria de las culturas al intentar hacer justicia de la siempre nueva densidad de la condición humana (p. 383). De acuerdo con Bosi (1992, p. 378), desde el punto de vista analítico, este enfoque trae un desafío implícito:

Cabe distinguir lo que está vivo y lo que está muerto en cada una de esas tendencias, separando cuidadosamente lo que involucra a la memoria de las experiencias arraigadas, que el arte decanta, lo que ya se ha convertido en cosificación, autoengaño cínico y fuente de prejuicios.

En el inicio de los tiempos coloniales en Brasil, la educación superior ya había nacido colonizada. La universidad brasileña ganó estatus político-ideológico y legitimidad social tardíamente en un régimen de colonialidad (insisto, todavía vigente en el período poscolonial y post-imperial) que se ha mantenido vivo y activo en el racismo, el patrimonialismo, las desigualdades y la sumisión de los individuos bajo el marco ideológico de la subalternidad. Una hipótesis atractiva puede ser propuesta: la meritocracia actual es la persistencia de un racismo insinuado, atenuado y disfrazado de elitismo académico. En la universidad, la colonialidad académica realiza la metamorfosis o transición

de la desigualdad hacia raza-etnia (y su discriminación está justificada por una jerarquía biológica avalada por la colonialidad del saber manifestada en el racismo científico gobineu-lombrosiano) para una diferenciación por méritos (interpretada por una supuesta competencia intelectual pura y objetiva), justificada racional y sistemáticamente por la cultura universitaria elitista.

La autonomía universitaria y la libertad académica son mitos fundacionales del modelo poscolonial de educación superior en Brasil. A partir de una perspectiva decolonial sobre los movimientos históricos de la reforma universitaria en América Latina, propongo una evaluación crítica de la universidad latinoamericana como institución social que, para cumplir su misión histórica, necesita recrear continuamente su identidad institucional considerando el contexto económico, político, ideológico subalternos y periféricos de la colonialidad.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente (Almeida-Filho, 2023), reitero, en la historia reciente, la universidad descubrió su complicidad con la colonialidad, y reivindicó para sí una misión transformadora de la sociedad como promotora de la etnodiversidad y de una epistemodiversidad recientemente reconocida. En este sentido, se debe convertir en una institución abierta, socialmente responsable y políticamente comprometida, capaz de promover ecologías de conocimientos de manera que se formen individuos con el perfil crítico y políticamente comprometido, muy diferente de lo que se ha hecho hasta ahora. Se menciona aquí el inmenso desafío en la medida en que la universidad, como institución social, sufre actualmente de una profunda crisis de legitimidad en todo el mundo, y en muchos lugares bajo el asedio de las fuerzas retrogradadas del oscurantismo populista que tratan de desmoralizar a la institución universitaria. Sin embargo, al reforzar un modelo de elitismo, individualismo, racismo estructural, rigidez, fragmentación y especialización, el sistema de educación superior brasileño permanece inadvertidamente cabanisiano (en su versión más corrompida y reducida por la reforma bonapartista) en la estructura de los programas y en la organización institucional.

Dentro de un análisis bosiano, los casos aquí tratados son representativos, respectivamente, de algunas de las principales estrategias ideológicas que potencializan la colonialidad en ambientes institucionales como la universidad: negación, proyecto, desplazamiento, represión. La negación o ausencia inducida en la vanguardia ideológica, como en la supresión de las memorias institucionales de la Reforma Cabanis, puede ser comprendida como parte de una “historia de ausencias” propuesta por Sousa-Santos (2022). La mitificación de la Reforma Humboldt puede ser interpretada como una proyección, en la universidad brasileña, de un ícono significativo de la historia colonizadora de la matriz norte-eurocéntrica del conocimiento. El esfuerzo reciente para mitificar la Reforma Flexner y la satanización de su autor como disfuncional en el área de la educación profesional de la salud, terminó por desplazar o impedir la consideración de sus potenciales dimensiones disruptivas y humanizadoras para la reforma universitaria en general. Y, por último, las marcas y cicatrices de la reforma universitaria de la dictadura militar de Brasil (que, por justicia histórica, bien podría llamarse Reforma Sucupira), aún revelan la colonialidad activa del neocolonialismo vinculado al periodo polarizado de la Guerra Fría que, desgraciadamente, parece resurgir en el contexto actual.

En esta secuencia de textos, analicé la colonialidad de la universidad brasileña a través de la comprensión de procesos particulares de colonización y recolonización, que busca reconocer su impacto en la situación actual del sistema de educación superior. Comprendo que este entendimiento-reconocimiento es una precondition para la descolonización de los ambientes institucionales. Al explorar las historias locales de negación, disfunciones y desplazamientos, símbolos, ritos, narrativas fundacionales, historias de caída y redención, metáforas y alegorías, lazos e imágenes míticas, expresiones culturales variadas, procesos contradictorios (y tal vez colectivamente inconscientes) de invención de la memoria de las culturas institucionales, en el ámbito de la contracolonialidad del ser, buscamos una comprensión crítica de las conexiones entre esta universidad elitista y excluyente, y las fuerzas históricas ideológicas, políticas e institucionales responsables de la reproducción de desigualdades, privilegios y desigualdades sociales, señales de la colonialidad del poder en nuestros países. De esta forma, esperamos contribuir a un nuevo “giro decolonial” de instituciones conservadoras de la colonialidad-modernidad como la universidad, capaz de facilitar cambios profundos en el ámbito político-institucional de la educación superior en contextos específicos del sur global.

Nota

1. Notas para la presentación en el Simposio “Um resgate histórico da educação superior no Brasil”, organizado por la Academia Brasileña de las Ciencias (ABC), y la Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia (SBPC), el 27 de febrero de 2024 en Río de Janeiro.

La educación superior en la salud desde una perspectiva decolonial: aporte de las prácticas integrativas y complementarias

VINICIUS PEREIRA DE CARVALHO Y MARIA THEREZA ÁVILA DANTAS
COELHO

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2024.100.758>

Introducción

Partiendo de una perspectiva poscrítica decolonial en el plan de estudios (Silva, 1999), la formación en salud colonizada, en una de sus vertientes, se refiere a la educación-aprendizaje exclusivo del conocimiento (bio)científico, que se materializa en el saber-hacer de la biomedicina (Barreto do Carmo, 2022). A pesar de que existe una diversidad de conceptos y prácticas en distintas redes y sociabilidades de la cultura contemporánea, el razonamiento biomédico considera lo monocultural en el campo de la salud al tiempo que las Medicinas Tradicionales, Complementarias e Integrativas (MTCI) enfrentan un proceso de marginalización en esta área (Guimarães, Nunes, Velloso, Bezerra y Sousa, 2020; Nunes y Louvison, 2020).

La Medicina Tradicional, Complementaria e Integrativa es el nombre adoptado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para denominar al conjunto de saberes y prácticas con larga tradición de uso y/o que no forma parte de los cuidados convencionales de un país (WHO, 2013). La marginalización de estos saberes y prácticas en el sistema nacional es parte de la colonización en el campo de la salud, aprehendida en las dimensiones del saber, del poder y del ser. La colonización del saber está fundamentada en la hegemonía del conocimiento (bio)científico, donde la biomedicina tiene un sustento simbólico. Se produce, como resultado, una metodología monológica que valida los conocimientos en salud, y sólo se reconocen los saberes que constituyen el interior de la (bio)ciencia. La colonización del poder se presenta a través del complejo médico-industrial de las corporaciones médico-farmacéuticas transnacionales, y de los modelos sanitarios internacionales que sustentan la medicina occidental y promueven la desaparición del cuidado producido fuera de las líneas económicas y geopolíticas, capitalistas y neoliberales. La colonización del ser, a su vez, es explicada al restringir la interpretación de salud, enfermedad y cuidado al ámbito del modelo biomédico, que solo delimita un camino para elaborar la subjetividad y la forma de comprender y vivir la vida que revela la supremacía de la monocultura y su cosmología por encima de las demás (Guimarães *et al.*, 2020).

Las Medicinas Tradicionales, Complementarias e Integrativas se denominan en Brasil prácticas integrativas y complementarias. Este término refleja el esfuerzo y los estudios académicos de las prácticas, así como la tensión relacionada al proceso de construcción de la *Política Nacional de Prácticas Integrativas y Complementarias*, publicada en 2006 (Silva, Sousa, Cabral, Bezerra y Guimarães, 2020). De esta manera, y de acuerdo con la definición brasileña, las prácticas integrativas y complementarias se utilizan para designar al raciocinio médico y a los recursos terapéuticos que comparten el estímulo con mecanismos naturales en salud, cuidado integral, e integración con el medio ambiente, entre otras características (Brasil, 2006).

Uno de los razonamientos médicos se describe como un sistema médico complejo compuesto por seis dimensiones estructurales e interconectadas: morfología humana (ideas acerca de la constitución del cuerpo humano), dinámica vital (nociones al respecto del funcionamiento y la dinámica de la vitalidad corpórea), doctrina médica (reúne el fundamento del proceso de salud y enfermedad), sistema diagnóstico (prácticas diagnósticas empleadas en la investigación de los procesos de enfermedad/desequilibrio), sistema terapéutico (prácticas terapéuticas) y cosmología (universo cultural donde está asentada la racionalidad médica) (Luz, 2012; Nascimento, Barros, Nogueira y Luz, 2013). Al delinear cada una de estas dimensiones en sistemas médicos de diferentes culturas, el estudio sobre el razonamiento médico ofreció un camino en la validación interna de saberes y prácticas vitalistas, ya que los consideró portadores de un “raciocinio” (Luz, 2012). En ese sentido, el estudio, sin ser sometido a los métodos de autenticación de la biomedicina, retiró de estos saberes la condición de ser aquello que se reduce a la fantasía, la superstición y la magia, que se atribuye a lo que no combina con el conocimiento dominante. En el sistema de salud brasileño, en el rol de las prácticas integrativas y complementarias, se reconoce como razonamiento médico a la homeopatía, la medicina tradicional china, la medicina ayurvédica y la medicina antroposófica (Nascimento *et al.*, 2013).

En vista de ello, al establecerse alrededor de la monocultura de la (bio)ciencia, excluyendo la pluralidad fundada en otros razonamientos, saberes, prácticas, cosmologías y epistemologías, la universidad se asume como un espacio de reproducción de la Colonia. Para combatir la colonización en la sociedad contemporánea, es necesario que la universidad se abra hacia una diversidad construida lejos de los modelos (bio)científicos, y se comprometa con la democratización de los productos que históricamente han sido producidos a favor de la transformación social, crítica y políticamente comprometida (Almeida Filho, 2023; Barreto do Carmo, 2022). Por lo tanto, descolonizar el saber, el poder y el ser en la formación en salud, involucra reconocer y revertir las supresiones y asimetrías producidas por la monocultura de la biomedicina en los planes de estudio y los procesos formativos (Barreto do Carmo, 2022).

La licenciatura Interdisciplinaria en Salud es una carrera universitaria de carácter interdisciplinario, no-profesional y de temporalidad propia. Corresponde al primer ciclo de formación en el área de Salud del régimen de ciclos. El segundo ciclo está formado por cursos profesionalizantes (enfermería, odontología, nutrición, medicina y otros), y el tercer ciclo, por cursos en posgrado (maestría, doctorado, especializaciones). Esta licenciatura fue implantada en

distintas universidades brasileñas; representa una propuesta de redireccionamiento en la formación académica frente a las necesidades de la población y las demandas contemporáneas que se presentan en el campo de la salud (Coelho y Teixeira, 2016).

En la Universidad Federal de Bahía (UFBA), la agenda académica de la Licenciatura Interdisciplinaria en Salud está constituida por una etapa de formación general y otra de formación especializada en el área de Salud, y cada una está constituida por tres semestres lectivos. La etapa de formación general incluye partes en el plan de estudios con enfoque interdisciplinario (estudios sobre lo contemporáneo, cultura humanística y cultura artística), en lenguas (componentes de lengua portuguesa, textos académicos y técnicos de salud y lenguas extranjeras), y específicamente en salud (componentes curriculares obligatorios como “Introducción al Área de Salud”, “Área de Salud: Conocimientos y Prácticas” y “Salud, Educación y Trabajo”). En la formación especializada, se disponen componentes curriculares en el área de salud que pueden ser cursados en cualquiera de las unidades académicas de licenciatura que componen el área. Dentro de las dos áreas de formación, se encuentran los componentes curriculares optativos, que pueden elegirse de manera autónoma en cualquier área de conocimiento de la universidad. En este plan de estudios, los cursos libres y optativos cubren la mayor parte de la carga horaria de la licenciatura, lo que va al encuentro de algunos aspectos característicos de este tipo de profesionalización, como es la autonomía que se concede a los alumnos para elegir su agenda educativa (UFBA, 2010).

La Licenciatura Interdisciplinaria en Salud se asume como contra-hegemonía en el sistema universitario brasileño; por ello, ha incluido conocimientos y diversas prácticas en su formación, como las prácticas integrativas y complementarias (UFBA, 2010). En este estudio, se prioriza el comprender la contribución de dichas prácticas en la trayectoria escolar de los estudiantes de la mencionada literatura.

Metodología

Se realizó una investigación cualitativa con la participación de los estudiantes de la Licenciatura Interdisciplinaria en Salud, diurnos y nocturnos, de la UFBA (Salvador, Bahía, Brasil). Las entrevistas a los estudiantes se realizaron con un guion semiestructurado para hablar sobre conceptos y prácticas de salud y enfermedad; en total fue de 34 entrevistas. Usar el relato de los estudiantes para comprender los aspectos relacionados a la formación académica coincide con lo que señala Dominicé (2012) en su estudio sobre los procesos individuales de educación.

La participación en esta investigación requería una edad igual o superior a los 18 años, una matrícula activa y no estar cursando el primer semestre de la licenciatura en el momento de las entrevistas. Los estudiantes fueron invitados a participar a través del comunicado emitido en la lista de correos electrónicos de la licenciatura, después de la aplicación de un cuestionario relacionado con la investigación. La invitación fue dirigida de manera libre a todas las personas elegibles, sin tener una orientación específica hacia los alumnos con conocimiento o uso previo de las prácticas integrativas y complementarias. Las entrevistas fueron registradas con una grabadora de voz y los participantes acordaron colaborar con el estudio de manera voluntaria.

Al terminar las entrevistas, los archivos de audio fueron transcritos en editores de texto electrónicos. De acuerdo con Bardin (2016), el análisis de datos se basó en el análisis de contenido de la categoría temática que está formada por tres etapas: análisis previo, explotación del material e interpretación. En el análisis previo, realizamos la lectura fluctuante de las entrevistas y construimos el corpus textual a través del recorte de los fragmentos de opinión de las prácticas integrativas y complementarias en la formación académica. La explotación del material fue operada a través de la codificación de los datos textuales en unidades de significado (temas), y de clasificar los temas en categorías. En este estudio fueron codificados 12 temas y 5 categorías (Cuadro 1).



Cuadro 1. Codificación del material en el análisis del contenido: ejemplo de fragmentos de texto extraídos de la opinión de los estudiantes en las entrevistas y los temas/categorías creadas

Fragmentos de la opinión de los estudiantes	Temas	Categorías temáticas
<p>“[...] en el sentido de comprender que siempre existen alternativas para todo tipo de situaciones, sean de salud, o peor. Y que no tienes un único estímulo para el conocimiento, el de la academia que se enfoca en la ciencia [...]”. (24)</p> <p>“[...] Se pueden tomar estos tratamientos no convencionales para ayudar en el tratamiento de medicinas, así se pueden tomar los dos al mismo tiempo: el tratamiento de medicamentos y el tratamiento no convencional [...]”. (31)</p> <p>“[...] creo que las PIC conversan mucho con el hecho de ser una persona que tiene toda una subjetividad que debe ser usada para sí misma, para cuidarse. No es sólo ir al médico y salir de ahí con la cura, sino que por sí mismo supiera las prácticas que puede utilizar para cuidarse [...]”. (19)</p>	<p>Ampliación del acercamiento en el proceso de salud-enfermedad-cuidados</p>	<p>Aportes para reorientar los cuidados en el campo de la salud</p>
<p>“[...] A mí encantó cuando hice el HACA50. Me incitó a querer conocer en algún momento de la vida esas prácticas y darles uso en lo profesional y la salud [...]”. (1)</p> <p>“[...] Sé de su importancia y la que tienen para mi formación, y que, en lo que respecta a lo profesional, necesito saber de ellas [...]”. (5)</p>	<p>Interés profesional para usar las Prácticas Integrativas</p>	<p>Contribuciones en la formación profesional de la salud</p>
<p>“[...] Yo pensé hacer un posgrado o una licenciatura de corta duración, enfocado en estas prácticas, más específicamente la fitoterapia, que es la práctica con la que me siento más cercano [...]”. (1)</p>	<p>Formación complementaria y de posgrado</p>	<p>Contribuciones en la formación profesional de la salud</p>
<p>“[...] Considero, entonces, de extrema importancia que se incluya en todos los planes de estudio de las licenciaturas en Salud. Las PIC y su importancia deberían ser discutidas en todas las licenciaturas, sean de salud o no [...]”. (5)</p>	<p>Inclusión en el plan de estudios de las carreras en el área de Salud</p>	<p>Contribuciones en la formación profesional de la salud</p>

<p>“[...] Nunca había hablado de eso [apiterapia] y a partir de entonces creo que generé una curiosidad que me ayuda a agregar conocimiento o incluso a llevar conocimiento hacia otras personas en el futuro. Fue un pequeño inicio[...]”. (4)</p> <p>“[...] Antes yo no sabía de esto [...]”. (31)</p>	<p>Conoció las prácticas integrativas en la Universidad</p>	<p>Contribuciones para ampliar los conocimientos sobre las prácticas integrativas</p>
<p>“[...] Expandir este conocimiento tan juzgado resulta estar restringido a cierto público [...]”. (10)</p> <p>“[...] Entender por qué hasta hoy no se valora [...]”. (23)</p>	<p>Marginalización de las prácticas integrativas en la cultura occidental contemporánea</p>	
<p>“[...] Rompió un poco el tabú que tenía antes de conocerla y creo que no valoraba tanto [...]”. (15)</p> <p>“[...] Consideraba que ninguna de estas cosas tenía algo que ver con ciencia [...]”. (30)</p>	<p>Cambio en la visión de las prácticas integrativas</p>	
<p>“[...] Para mi bienestar también [...]”. (12)</p> <p>“[...] Creo que fue la patada inicial para comenzar mi proceso de autoconocimiento, cuando comencé a tener contacto con estas prácticas [...]”. (32)</p>	<p>Uso personal de las prácticas integrativas</p>	<p>Contribuciones para el uso personal de las prácticas integrativas</p>
<p>“[...] A mí me gusta; no sé si gracias a la educación en mi casa. Como siempre tuve la homeopatía, sin estudiarla o saber sobre su filosofía, pero teniendo ese contacto, siempre me interesé. Y a mí no me gusta mucho esa medicina curativa, esa cuestión de los remedios [...]”. (2)</p>	<p>Refuerzo de la cultura personal del cuidado</p>	
<p>“[...] Creo que si queremos cambiar una visión del mundo, es muy hablado en la LI [...]”. (24)</p>	<p>Introducción crítica al campo de la salud proporcionada por la licenciatura interdisciplinaria</p>	<p>Aportes de la formación propuesta en la licenciatura interdisciplinaria en salud</p>
<p>“[...] Porque pienso en el punto de vista de la interdisciplinaria en mi formación. Siempre pensé en el encuentro de muchos saberes, y las prácticas integrativas son un saber que era/es una laguna de conocimiento que yo necesitaba, al menos, pasar y tener ese acceso. En la LI, yo necesito aprovechar al máximo las áreas de conocimiento, y las PIC son una de ellas [...]”. (9)</p>	<p>Interdisciplinaria</p>	

Fuente: elaboración propia.

Notas

PIC: Prácticas Integrativas y Complementarias

HACA50: Componente en el plan de estudios “Razonamientos en Salud: sistemas médicos y prácticas alternativas”

LI: Licenciatura Interdisciplinaria

Los números presentados después de los fragmentos de texto corresponden a la numeración otorgada a las entrevistas del análisis previo.

Para interpretar los resultados, adoptamos como referencia la contribución de las teorías poscríticas del plan de estudios (Silva, 1999), el razonamiento médico (Luz, 2012; Nascimento *et al.*, 2013) y las epistemologías del Sur (Guimarães *et al.*, 2020; Nunes y Louvison, 2020). En las teorías poscríticas del plan de estudios, están las perspectivas que problematizan el conocimiento de las materias, y consideran las estrategias de selección, instrumentos de dominación y relaciones de poder que lo componen y producen la agenda académica de la trayectoria escolar, lo que se suma al esfuerzo de los estudios decoloniales (Silva, 1999). La línea de estudios derivada del raciocinio médico evidencia la diversidad cultural en la salud, y dirige el sentido hacia las prácticas integrativas y complementarias de cuidado, y hacia las numerosas representaciones elaboradas alrededor del proceso salud-enfermedad (Nascimento *et al.*, 2013). En la epistemología del Sur, se marcan los caminos para establecer el diálogo descolonizador de saberes y prácticas de salud, considerando la visibilidad de los conocimientos no legítimos debido a la monocultura de la biomedicina y el razonamiento (bio)científico (Barreto do Carmo, 2022; Guimarães *et al.*, 2020; Nunes y Louvison, 2020). En conjunto, las teorías poscríticas del plan de estudios, las razones médicas y las epistemologías del sur ofrecieron una posibilidad de interpretación crítica de los resultados, que abarca la descolonización del conocimiento y las prácticas en el contexto de la educación y la salud.

Para atender los requisitos éticos brasileños relacionados a las investigaciones realizadas con seres humanos (Brasil, 2016), comunicamos que los estudiantes recibieron información sobre el proyecto de investigación a través de un Acuerdo de Consentimiento Libre e Informado (TCLE por sus siglas en portugués). El proyecto obtuvo la aprobación del Comité de Ética en Investigación de la Escuela de Enfermería de la UFBA (parecer 2349850). Con la intención de mantener el anonimato garantizado en el TCLE, empleamos nombres de plantas medicinales usadas en Brasil para sustituir el nombre de los estudiantes en este trabajo.

Resultados

El grupo de estudiantes que participó en esta investigación está formado por personas de entre 18 y 29 años, de género, color de piel y religión variadas, que estaban entre el tercer y el séptimo semestre de la licenciatura, en los turnos diurno y nocturno, en el momento de la entrevista (Tabla 1).

Tabla 1. Perfil de estudiantes de la Licenciatura Interdisciplinaria en Salud de la Universidad Federal de Bahía. Participantes de la investigación (n = 34)

Estudiante	Edad	Género	Color de piel	Religión	Semestre lectivo	Turno de estudios
Aloe	23 años	Hombre cisgénero	Morena	No tiene	7° semestre	Nocturno
Albahaca	21 años	Mujer cisgénero	Morena	No tiene	5° semestre	Diurno
Mulungu	22 años	Mujer cisgénero	Morena	No tiene	5° semestre	Diurno
Bejuco	26 años	Hombre cisgénero	Negra	No tiene	5° semestre	Nocturno
Granada	22 años	Hombre cisgénero	Morena	Católica	5° semestre	Diurno
Tanchagem	21 años	Mujer cisgénero	Negra	Católica	5° semestre	Diurno
Anamu	19 años	Mujer cisgénero	Sin respuesta	No tiene	5° semestre	Nocturno
Boldo	20 años	Mujer cisgénero	Negra	No tiene	5° semestre	Diurno
Eucalipto	20 años	Hombre cisgénero	Morena	No tiene	5° semestre	Nocturno
Sauco	20 años	Mujer cisgénero	Blanca	Espiritista	5° semestre	Nocturno
Canela	26 años	Mujer cisgénero	Negra	Espiritista	5° semestre	Nocturno
Romero	Sem resposta	Mujer cisgénero	Morena	Sin respuesta	5° semestre	Nocturno
Chancapiedra	29 años	Mujer cisgénero	Blanca	Espiritista	4° semestre	Diurno
Manzanilla	22 años	Mujer cisgénero	Morena	No tiene	4° semestre	Diurno
Cola de caballo	23 años	Mujer cisgénero	Morena	No tiene	4° semestre	Diurno
Valeriana	21 años	Mujer cisgénero	Morena	Protestante	4° semestre	Diurno
Melisa	22 años	No-binario	Morena	No tiene	4° semestre	Nocturno
Jengibre	19 años	Hombre cisgénero	Morena	No tiene	3° semestre	Diurno
Pitanga	19 años	Hombre cisgénero	Blanca	Católica	3° semestre	Nocturno
Quixabeira	22 años	Mujer cisgénero	Morena	No tiene	3° semestre	Diurno
Kava kava	18 años	Mujer cisgénero	Blanca	No tiene	3° semestre	Diurno
Hinojo	20 años	Mujer cisgénero	Blanca	Católica	3° semestre	Diurno
Kalanchoe	20 años	Mujer cisgénero	Negra	No tiene	3° semestre	Nocturno
Llantén	27 años	Hombre cisgénero	Blanca	No tiene	3° semestre	Nocturno
Palma	21 años	Mujer cisgénero	Morena	No tiene	3° semestre	Diurno
Laurel	22 años	Hombre cisgénero	Morena	No tiene	3° semestre	Diurno
Álamo	19 años	Mujer cisgénero	Morena	Evangélica	3° semestre	Nocturno
Geranio	20 años	Mujer cisgénero	Blanca	Evangélica	3° semestre	Nocturno
Macela	20 años	Mujer cisgénero	Morena	No tiene	3° semestre	Diurno
Macassá	19 años	Mujer cisgénero	Blanca	No tiene	3° semestre	Diurno
Árnica	20 años	Mujer cisgénero	Negra	Católica	3° semestre	Nocturno
Hierbabuena	20 años	Mujer cisgénero	Blanca	No tiene	3° semestre	Nocturno
Hierba de limón	19 años	Mujer cisgénero	Morena	Evangélica	3° semestre	Nocturno
Lavanda	20 años	Mujer cisgénero	Morena	Católica	3° semestre	Diurno

Fuente: elaboración propia.

En la categoría “contribuciones para reorientar el cuidado en el campo de la salud”, los estudiantes afirmaron que los componentes curriculares que cursaron en las Prácticas Integrativas ofrecieron herramientas para pensar el cuidado a partir de sistemas médicos variados y prácticas terapéuticas de la salud. Se señala, de esta manera, que la pluralidad terapéutica opera al introducir las Prácticas Integrativas, y al considerar que estas prácticas representan diversidad en la cultura del cuidado, que fueron construidas con referencias distintas a las de la biomedicina, y que pueden ser usadas de forma conjunta con las prácticas biomédicas:

Considero que sólo por poseer un conocimiento no podemos descartar otros, así que lo usaría para sumar [...]. (Romero)

[...] Me ayudó a conocer que existen otras formas de todo, incluso de medicina [...]. (Jengibre)

[...] No es una perspectiva para sustituir lo que ya se tiene de medicina; es una visión que debe ser asociada al tratar cuestiones de salud [...]. (Laurel)

[...] Siempre es bueno tener una alternativa para atender a cualquier persona de forma que se sienta cómoda, porque si no se siente cómoda, el tratamiento no va a ser eficiente. Entonces, ofrecemos varias opciones para que esa persona, al menos, intente experimentar estas prácticas y vea cuál se adapta mejor a su realidad [...]. (Hierba de limón)

Las opiniones presentadas en esta categoría señalan, a su vez, una ampliación y un abordaje al proceso salud-enfermedad-cuidado, debido a las cualidades presentadas en las Prácticas Integrativas relacionadas con la humanización y el enfoque integral del ser humano. Estas prácticas contribuyen, como se señala, al refuerzo de otro modo/perspectiva de vida cuando se asocian a lo que es reconocido como “leve” y “natural”.

[...] Tiene un poco más de humanización y abre la cabeza hacia otro tipo de cosas [...]. (Canela)

[...] Quiero tener una visión holística sobre lo que viene [...]. (Granada)

[...] La verdad es un modo equilibrado de vivir, un modo más tranquilo y natural de vivir [...]. (Kalanchoe)

En los aportes para la formación profesional en Salud, se señala que los componentes curriculares colaboraron para generar un interés en emplear las Prácticas Integrativas en el contexto profesional del trabajo. A causa de ello, los estudiantes informaron que se requiere que estas prácticas se incluyan en planes de estudio de las licenciaturas en el área de Salud, y que desean seguir con el estudio de algunas de ellas al invertir en cursos para licenciatura y posgrado. Como ejemplo, Aloe mencionó que la experiencia en los componentes curriculares optativos “Racionalizaciones en Salud: sistemas médicos y prácticas alternativas” (HACA50) ayudó en su deseo de usar las prácticas en el futuro como trabajador de la salud:

[...] Quizás si yo no hubiera cursado HACA50, no tendría la apertura de querer ser un profesional que usa estas prácticas y trabaja con ellas. HACA50 me ayudó mucho en eso, en querer saber acerca de las prácticas y querer utilizarlas en el

ámbito de la salud. La universidad en este componente fue de suma importancia para ello [...]. (Aloe)
[...] Usarlas en todo lo que haga, ya sea en mi consultorio o en la profesión que esté [...]. (Romero)
[...] Como dije, esperamos usarlas próximamente en nuestras prácticas de salud. Entonces, con seguridad, sigue aumentando [...]. (Pitanga)

El contenido de la categoría de distribución que amplía el conocimiento sobre las Prácticas Integrativas incluye una respuesta en el acercamiento a estas prácticas a través de la universidad, lo que indica que son poco divulgadas fuera de los cursos en los planes de estudio. Los estudiantes destacan la marginalización del conocimiento de estas prácticas y revelan que la experiencia que obtuvieron muestra la necesidad de expandir su difusión. Entre los estudiantes que conocían las Prácticas Integrativas previamente a la universidad, se habló que hubo contribuciones para cambiar la visión acerca del tema, considerando esta aclaración realizada.

[...] La verdad yo no sabía que estas prácticas alternativas existen. Sólo pude saberlo gracias a esas materias, que fueron un medio para abrir una puerta [...]. (Álamo)
[...] Comienzas a tener una visión más amplia sobre estas prácticas integrativas que casi nadie conoce. Conoces para poder reproducirlo y mostrar que funciona, que es algo para ser valorado [...]. (Valeriana)
[...] Tener el conocimiento de prácticas poco visibilizadas, poco conocidas, es una forma de ejemplificar que las personas sí pueden romper esa rigidez del conocimiento científico [...]. (Llantén)
[...] Considero que no sabía gran parte de las cosas que hoy sé al respecto de las prácticas integrativas y alternativas, porque cuando no conoces es muy fácil juzgar. Entonces fue, yo creo que fue, muy importante el conocimiento en la Universidad en estas prácticas [...]. (Palma)

La categoría de aportes en el uso personal de las Prácticas Integrativas reúne los temas que señalan las materias en los planes de estudio como un impulso para el uso personal de estas prácticas, destacando los escenarios del proceso de salud y enfermedad relacionados a la vida universitaria. Además, hay un refuerzo en la cultura personal del cuidado en los estudiantes que emplean estas prácticas desde la infancia.

[...] Ayudó porque el uso de estas prácticas, y el autocontrol que busco en ellas, para la cuestión de la ansiedad y tal, es algo que voy a llevarme a mi vida [...]. (Sauco)
[...] Es como cuando te relajas con un masaje o tomas un té, algo así, creo que mejora bastante el rendimiento y la disposición en la vida académica [...]. (Hinojo)
[...] A mí me gusta; no sé si gracias a cómo me criaron en casa. Como siempre tuve la homeopatía, sin estudiarla o saber la filosofía, pero teniendo contacto, siempre estuve interesado [...]. (Albahaca)

En medio de los aportes para la formación en la Licenciatura Interdisciplinaria en Salud, están registradas las conversaciones que señalan que el estudio

de las Prácticas Integrativas corrobora el análisis crítico del campo de la salud y la interdisciplinariedad introducida en el proyecto político-pedagógico de la licenciatura, considerando que estas prácticas ocupan una posición contra-hegemónica y que proporcionan diversidad a este campo, de manera que la formación académica no se ve reducida al plano de los conocimientos y prácticas de la biomedicina:

[...] Me ayudó a ver la vida de otra manera y a todo el contexto relacionado a la salud como tal. Tanto así que siempre digo que después de haber pasado principalmente por la LI (Licenciatura Interdisciplinaria), más que por la universidad en sí, veo la salud, y mi relación con la salud y el contexto de alrededor, de una forma completamente diferente [...]. (Mulungu)

[...] Creo que después del contacto con la LI, principalmente, puedo entender que no necesariamente el trato del proceso salud-enfermedad de una persona va a estar restringido a un hospital o a las prácticas que son comúnmente transmitidas en las licenciaturas en Salud [...]. (Hierba de limón)

[...] Se estudia mucho en la LI, y uno de sus propósitos es dejar ir la cuestión de tratar a la persona sólo como una enfermedad [...]. (Pitanga)

[...] Porque reflexiono sobre el punto de vista de la interdisciplinariedad en mi formación. Siempre tuve el pensamiento del encuentro de varios saberes [...]. (Eucalipto)

Discusión

Las Prácticas Integrativas y Complementarias representan un conocimiento contra-hegemónico en la formación superior de la salud, y enfrentan dificultades de varias índoles para validarse en la cultura occidental contemporánea. Como observamos en este estudio, mientras la opinión de los estudiantes destaca la contribución de incluir estas prácticas para enriquecer sus trayectorias académicas en la Licenciatura Interdisciplinaria en Salud, también se evidencian algunos factores relacionados con la dominación de la matriz colonial de la biomedicina, que impiden la difusión y el uso de tales prácticas. La colonización del saber-poder-ser en el campo de la salud tiene vínculos profundos con el sistema económico-político-social capitalista/neoliberal, el razonamiento (bio)científico y la industria de la farmacéutica (Guimarães *et al.*, 2020). Bajo esta perspectiva, la biomedicina, los constructos que la sustentan y su desarrollo teórico-práctico, dominan los planes de estudio de las licenciaturas en salud.

Si el conocimiento y las prácticas elegidas para componer los planes de estudio que dominan actualmente parten del orden hegemónico (Silva, 1999), la inclusión de las prácticas no hegemónicas, como es el caso de las Prácticas Integrativas, también se enfrentan a ese orden. En las epistemologías del Sur (Guimarães *et al.*, 2020; Nunes y Louvison, 2020), se ha desarrollado un conjunto de herramientas y procedimientos para visibilizar el conocimiento y las prácticas que fueron marginadas sistemáticamente, ignoradas e *inferiorizadas* por el colonialismo, el capitalismo, el neoliberalismo y otras formas de dominación y opresión del Norte Global. Buscan dar atención a los grupos poblacionales que más sufren con los lineamientos globales de colonización. La ecología de conocimientos y prácticas invita a construir conexiones y

diálogos entre los saberes de distintas culturas para instrumentar acciones en diversos contextos sin la restricción de las jerarquías fijas y la subyugación de un conocimiento sobre otro. En el campo de la salud, la creación de ecologías puede involucrar la producción de relaciones complementarias en las Prácticas Integrativas y Complementarias, y el razonamiento biomédico en el cuidado de la salud, considerando los potenciales y las limitantes de cada sistema médico complejo y el recurso terapéutico del ámbito de la promoción de la salud, la prevención de enfermedades y agravios, y el trato y manejo de enfermedades y desequilibrios.

Como se mostró en la opinión de los estudiantes durante esta investigación, el beneficio de incorporar las Prácticas Integrativas en el sistema brasileño de salud ha sido descrito desde un enfoque amplio de la salud y la enfermedad, que incluye la humanización y la expansión de las opciones terapéuticas disponibles para el cuidado (Brasil, 2006). La coyuntura político-institucional reciente para incluir las Prácticas Integrativas y Complementarias en los servicios de salud (Bahía, 2019; Brasil, 2006), asociada a los argumentos de la contracultura que se interiorizaron en el marco contextual (Nascimento *et al.*, 2013), y su difusión en la cultura occidental contemporánea frente a la crisis del modelo biomédico (Luz, 1997), diseña un movimiento para aumentar la búsqueda de estas prácticas. Al respecto, distintas modalidades de terapia y sistemas médicos se incluyen en la red de servicios de acuerdo con la Política Estatal de prácticas integrativas y complementarias en Salud en Bahía:¹ razonamientos médicos, prácticas corporales y vivencias integrativas, prácticas energéticas/vibracionales y meditativas/contemplativas, terapias basadas en productos naturales/plantas medicinales y prácticas tradicionales populares (Bahía, 2019).

A pesar de que este panorama sirve de impulso para las prácticas integrativas y complementarias, la dominación colonial ejercida por la biomedicina en las instituciones, el conocimiento y el personal del campo de salud, ocultan estas prácticas y moldean la construcción de las representaciones y discursos que circulan alrededor de ellas. De esta manera, el conocimiento que no obedece los principios de legitimación del raciocinio biomédico es considerado falso, no válido e incapaz de ofrecer cualquier tipo de cuidado en salud (Guimarães *et al.*, 2020). En la categoría temática de la contribución para aumentar el conocimiento relacionado a las prácticas integrativas y complementarias, observamos que hay estudiantes que las conocieron en la universidad y otros que buscaron un cambio en la visión que tenían de ellas después de haberlas cursado en los componentes curriculares. La descripción de la coyuntura de la marginalización observada en este estudio fue corroborada a partir de los resultados de una investigación realizada con médicos residentes de una universidad brasileña, en la cual se demostró el prejuicio relacionado a la homeopatía a partir de la misma opinión de esos médicos y la reproducción de la información vinculada a los medios de comunicación, entre otros factores (Barros y Fiuza, 2014).

Es sabido que la formación profesional es una de las principales barreras para ofrecer las prácticas integrativas y complementarias en los servicios de salud (Ruela *et al.*, 2019). La necesidad de aumentar la oferta de materias que tomen estas prácticas como tema en el ámbito de la formación en salud es una cuestión mencionada entre los participantes de esta investigación, quienes

hablaron, a su vez, acerca de los componentes curriculares cursados que contribuyeron al interés de usar tales prácticas en el trabajo de la salud. En Brasil, las materias de Prácticas Integrativas por lo general son de carácter no obligatorio (Albuquerque *et al.*, 2019; Nascimento, Romano, Chazan y Quaresma, 2018; Salles, Homo, y Silva, 2014) y abarcan una baja cantidad de horas (Salles *et al.*, 2014), de manera que no suele garantizar una formación efectiva en el manejo de una o más prácticas. La poca visibilidad en los planes de estudio del área de salud también es un problema internacional, como se observó en las investigaciones generadas en las licenciaturas de medicina en Alemania (Homberg *et al.* 2022), Irán (Ayati *et al.*, 2019) y Australia (Templeman, Robinson y McKenna, 2015), donde se presentó la posibilidad de enseñar estas prácticas en los planes de estudio debido a la baja inserción.

A pesar de la ya citada voluntad de los estudiantes de actuar profesionalmente con las prácticas integrativas y complementarias, el escenario actual de trabajo en servicios públicos de atención básica a la salud reafirma la marginalización de estas prácticas frente al *status quo* biomédico. Dado que los espacios y la rutina de los servicios están configurados para adoptar la biomedicina, que funciona bajo una lógica diferente a la de las Prácticas Integrativas, los trabajadores de la salud comentan las distintas formas de invisibilidad pública y humillación social que viven debido al uso de estas prácticas (Silva, Oliveira, Barros y Câmara Zambelli, 2022).

En el plan de estudios de la Licenciatura Interdisciplinaria en Salud, el enfoque de las prácticas integrativas y complementarias se inicia como uno de los temas programáticos del componente curricular obligatorio “Campo de la salud: saberes y prácticas” (HACA40), que debe ser cursado en el segundo semestre de la licenciatura, de acuerdo con la matriz del plan de estudios (UFBA, 2010). Como la Licenciatura Interdisciplinaria estimula el protagonismo del alumnado en la construcción de la agenda académica (UFBA, 2010), el estudio de estas prácticas puede continuarse en otros componentes curriculares optativos y libres, como pudimos verificar en esta investigación. Este es el caso del componente curricular optativo “Racionalización en la salud: sistemas médicos y prácticas alternativas” (HACA50). La implementación del tema en el plan de estudios revela la apertura para acoger la diversidad cultural en la salud, lo que resulta favorable para el diálogo entre distintas medicinas y prácticas terapéuticas, incluso antes del ingreso a los cursos profesionalizantes.

Además de analizar los componentes curriculares sobre las Prácticas Integrativas, en otra investigación que analizó la reflexión crítica de la relación mente-cuerpo en el plan de estudios de la Licenciatura Interdisciplinaria en Salud, se destacan componentes que contribuyen al abordaje no-biomédico en el curso, lo que reafirma su posición contra-hegemónico (Barreto do Carmo, Silva y Coelho, 2023). Sin embargo, es necesario señalar que el espacio que ocupan las prácticas integrativas y complementarias en el área obligatoria del plan de estudios de la Licenciatura Interdisciplinaria en Salud todavía es pequeño y no corresponde a la demanda materializada por las políticas públicas brasileñas. “Racionalidades en la salud: sistemas médicos y prácticas alternativas” era un componente obligatorio en la primera versión del proyecto pedagógico de la licenciatura; a pesar de ello, al momento de implantar las Licenciaturas Interdisciplinarias, se volvió optativo gracias a los cambios solicitados en el

proceso de evaluación externa de los integrantes de la administración central de la universidad (Franco, Andrade, Azevedo y Ghelman, 2017).

Otro tema que pudo verificarse en la comunidad de esta licenciatura es el uso de las prácticas integrativas y complementarias entre docentes y alumnos (Amorim, Abreu, y Coelho, 2021; Carvalho, Coelho y Barreto do Carmo, 2023). Los docentes las emplean con fines terapéuticos y de promoción de la salud (Amorim *et al.*, 2021). En el caso de los estudiantes, estas prácticas se relacionan con la vivencia en la universidad, la cual contribuye a la construcción de significados positivos acerca de ellas (Carvalho *et al.*, 2023). Esta conexión entre el empleo de las prácticas y la experiencia de la formación académica fue también reproducida en los resultados de este estudio, revelando a la universidad como un ambiente propicio para la difusión de saberes y prácticas de la salud.

Consideraciones finales

En el presente estudio, fue posible observar que la contribución que hubo al incorporar las prácticas integrativas y complementarias en la trayectoria académica de los estudiantes de la Licenciatura Interdisciplinaria en Salud reproduce la disputa de autoridad que surge del campo de la salud. Si en esta licenciatura existe la posibilidad de construir trayectorias académicas que incluyan el estudio de estas prácticas en planes de estudio dominados por la biomedicina, donde prevalecen las materias obligatorias y de poca flexibilidad, puede no haber espacios para organizar la interacción de saberes y prácticas contra-hegemónicas. Este es un escenario que muestra la necesidad de avanzar en la formación interdisciplinaria en salud, profundizando el compromiso con la descolonización y la producción de redes epistemológicas variadas.

A pesar de haber entrevistado alumnos que estudiaban distintos semestres de la licenciatura, el hecho de que haya sucedido en un momento de la trayectoria académica de cada estudiante muestra un límite para esta investigación, dado que sería importante verificar cómo se desarrolla la agenda formativa a lo largo de su elaboración. En ese sentido, se busca realizar nuevas investigaciones que aborden las prácticas integrativas y complementarias en la formación de la salud, de manera que caracterice la coyuntura de introducción de estas prácticas en la educación superior y su impacto en los servicios institucionalizados de cuidados.

Nota

1. Bahía es la entidad federativa brasileña en la que se ubica la universidad donde hicimos la investigación.

La educación en la periferia del capitalismo: construyendo un nuevo pacto

RENATO DAGNINO

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2024.100.759>

Introducción

El presente artículo se enfoca en las condiciones socioeconómicas de las políticas relacionadas con la producción del conocimiento, las cuales dan origen a lo que acostumbro englobar bajo el concepto *política cognitiva*, para reconocer la forma en la que se ha entrelazado en el mundo entero: las políticas de Educación, Ciencia y Tecnología.

El estudio considera las implicaciones que tienen los valores, intereses y comportamientos en la política cognitiva tanto de la clase propietaria como de la trabajadora, y la manera en la que se constituye entre ellas un pacto por la educación, mediado por el Estado capitalista. A pesar de que esta categorización es dicotómica, binaria, simplista, e incluso anticuada para muchos, considero que es necesario adoptarla para esclarecer estos condicionantes.

El análisis se encamina a la concepción de un nuevo pacto, coherente con un proyecto societario “más allá del capital”. Su camino –usual en la tradición intelectual crítica que nace en la periferia del capitalismo– examina, en primer lugar y a manera de ejemplo, la forma en que estos condicionantes se manifiestan en los países centrales (o del norte global). Posteriormente, expone la manera en que el pacto establecido se instituye, sometido a las especificaciones del contexto periférico, particularmente, del brasileño.

En consonancia con esta tradición, el texto tiene un carácter francamente normativo. Arraigado en la experiencia histórica, en las aspiraciones de los actores sociales marginados, y orientado a su consecución, apunta hacia los gobernantes progresistas que ocupan el aparato del Estado como un camino para la constitución de un nuevo pacto, que tiene como referencia los valores e intereses de la economía solidaria.¹

Un poco de la historia de los países centrales

La política cognitiva estuvo pautada siempre a través de un pacto entre la clase propietaria y la trabajadora, el cual ha tendido a ocultar el carácter antagónico de sus intereses y valores. Se presentarán, a continuación, las consideraciones sobre cómo se estableció y evolucionó el pacto, cómo se encuentra debilitado en la actualidad, y cómo es necesario formular una propuesta dirigida a la clase trabajadora para orientarla hacia una educación “más allá del capital”.²

Para consolidar el capitalismo, fue necesario proporcionar a los trabajadores las habilidades que las empresas demandaban para satisfacer tanto viejas necesidades, como nuevas, presentándolas como lucrativas. Esto incluía habilidades orientadas a operar las innovaciones introducidas en los procesos de trabajo, lo que permitía a las empresas contrarrestar la presión de los trabajadores para reducir la jornada laboral y aumentar los salarios.

El aumento de la productividad laboral, facilitado por las innovaciones, no necesariamente se reflejaba en un aumento salarial para los trabajadores. Este hecho transformó a las empresas en los países centrales, amparadas por múltiples subsidios otorgados por “su” Estado, en un “motor de innovación”.

A la clase trabajadora, desprovista de medios de producción, obligada a vender su fuerza de trabajo –mercancía que, al ser su única posesión, también se convierte en la única que aporta valor al producto–, y sin respaldo necesario para organizar acuerdos de producción y consumo autónomos, le quedaban pocas alternativas.

Para evitar quedarse rezagada por el avance de este “motor”, y defender su supervivencia, la clase trabajadora se vio obligada a someterse a un proceso de “calificación” continua y empobrecedora. Esto implicó adaptarse a los cambios cognitivos que el motor imponía: la expropiación del conocimiento tácito dominado por la clase trabajadora; la paulatina codificación en las universidades capitalistas (de modo que impidiera su desapropiación); y los medios de producción, transformados en propiedad privada crecientemente monopolizada.

Este pacto se caracterizaba por un “cercamiento” en el ámbito cognitivo que, en el ámbito material, el capitalismo provoca de forma inherente. Sin embargo, este pacto era validado por, entre otros factores, las oportunidades laborales asociadas a la consolidación del proyecto capitalista de organización de la sociedad occidental. Existía la expectativa de un futuro mejor para la clase trabajadora, que contrastaba con la brutalidad feudal y con la amenaza de la exclusión social que, en el marco inicial de este proceso, había dejado la llamada Revolución Industrial.³

La iniciativa que, desde el final del siglo XIX, buscó capacitar a la clase trabajadora, o extenderle el conocimiento de la clase propietaria con la ingenua esperanza de liberarla de la opresión, siempre fue limitada. Aún más escasas fueron aquellas iniciativas que buscaban contrarrestar ese conocimiento proveniente de la clase propietaria, “su” Estado, y sus empresas.⁴

La interpretación potenciada por el proceso de construcción del socialismo soviético –la cual sostenía que el desarrollo lineal e inexorable de las fuerzas productivas conduciría a modos de producción cada vez más avanzados, al tensar las relaciones sociales de producción– predominó en el ámbito de la izquierda marxista y, por extensión, en el movimiento sindical.

Permaneció intocable el dogma “trans-ideológico” de que existiría una ciencia verdadera, intrínsecamente buena, universal y neutra (en el sentido de ser funcional para cualquier proyecto político), y una tecnología que podría ser aplicada para bien o para mal. Además, la idea de que bastaría que la clase trabajadora –las fuerzas productivas que estaban siendo utilizadas, momentáneamente, en beneficio del capital– se apropiara del conocimiento científico y tecnológico para construir el socialismo, persistió.⁵

Esta situación impidió el surgimiento de una visión crítica que reconociera la artificialidad ahistórica e ideológicamente construida por el capital, para el beneficio propio, en el ámbito de la ciencia y la tecnología. Comprender la tecnociencia como un concepto primitivo permitió el cuestionamiento de la neutralidad y el determinismo. Se comprendió que la tecnociencia, en su proceso de desarrollo, está inevitablemente influenciada por los intereses y valores dominantes de su contexto social, a pesar de los intentos de adaptación socio-técnica capitalista hacia una tecnociencia funcional para el proyecto político de la clase trabajadora.⁶

De esta manera, a pesar de que el proyecto capitalista estaba siendo seriamente discutido, y de la amenaza que representaba el socialismo, la clase trabajadora no cuestionó el pacto para la educación. Aunque la transición hacia el socialismo soviético estaba gestando un nuevo tipo de educación más coherente con los intereses de la clase trabajadora, la manera en que se estaba llevando a cabo, circunscrita y limitada por razones tácticas internas y las presiones externas, no logró despertar un movimiento entre la clase trabajadora en los países capitalistas para concebir una alternativa.

Aunque hayan surgido iniciativas revolucionarias de concientización a través de la educación para impulsar la transformación de la “clase en sí” hacia la “clase para sí”, éstas no llegaron a formular propuestas capaces de incidir en el modo en que se organizaba la producción y circulación de bienes y servicios. En consecuencia, las iniciativas tampoco resultaron ser movimientos capaces de promover propuestas que condujeran a la configuración de un nuevo pacto con la clase propietaria.

En resumen: el comportamiento de la clase trabajadora fue principalmente reactivo, al centrarse en la defensa de los intereses inmediatos que poseía bajo el auspicio del capital. A su vez, no fue proactivo en el sentido de concebir el conocimiento necesario para una formación social que pudiera situarse “más allá del capital”.

La coyuntura actual en los países centrales

En el contexto actual del capitalismo en los países centrales, parece difícil sostener este pacto, ya que se vuelve cada vez más frágil ante la dinámica del capitalismo ultra neoliberal. Éste debilita simultáneamente la capacidad regulatoria del Estado e, indisolublemente, mezcla aspectos de naturaleza geopolítica, económica, social y tecnocientífica que refuerzan los privilegios de la clase propietaria. No obstante, las condiciones objetivas que surgen de esta dinámica, y que aceleran las contradicciones existentes de la clase, parecen apuntar hacia rumbos de superación. Analizando la perspectiva de la clase propietaria, es posible resaltar tres aspectos.

En el ámbito individual, estricto en su negocio, la empresa, incluso aunque se dispusiera a lograrlo, es incapaz de interiorizar los efectos externos negativos que hay en la esfera ambiental, económica y social, que de forma genocida ha causado a todos los habitantes del planeta. Aquella empresa que lo logre, de forma contraria a la lógica atomizada e intrínsecamente egoísta que la rige, será excluida del mercado por no conseguir la transferencia de su mayor costo de producción al precio. Por lo tanto, lectora y lector, ¡dejémos de ilusiones!⁷

Sin embargo, en el ámbito colectivo, en el que la clase propietaria actúa como tal, se observa un número creciente de declaraciones que aceptan un aumento en el impuesto sobre la renta, la riqueza y la adopción de “moratorias” relacionadas con los efectos externos negativos provocados por los avances técnico-científicos que amenazan la permanencia de sus negocios.

En el ámbito de “sus” organizaciones no gubernamentales y supranacionales, están ocurriendo las manifestaciones más significativas para explorar las características que podría asumir el nuevo pacto inter-clase en torno a la política cognitiva y, en particular, de la educación.

El ejemplo más reciente es la declaración de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) acerca de la necesidad urgente de fomentar nuevos acuerdos económico-productivos y de consumo (relacionados con aquello que en Brasil llamamos *economía solidaria*) para enfrentar las crisis sociales y ambientales.

Retomando el asunto de interés de manera más cercana, el del análisis del conocimiento en desarrollo, es importante destacar que la investigación técnico-científica de sesgo empresarial –realizada mayormente en los conglomerados transnacionales, siempre con un poderoso financiamiento público– no ha sido capaz de evitar el desastre que estamos presenciando en las esferas ambientales, económicas y sociales. Como digo a mis alumnos de la clase Ciencia, Tecnología y Sociedad, la tecnociencia capitalista incurre en siete pecados capitales: deterioro programado, obsolescencia programada, desempeño ilusorio, consumismo exagerado, degradación ambiental, enfermedad en el sistema, y sufrimiento psíquico.

En lo que concierne a la educación, la clase propietaria no tiene forma de proponer un cambio significativo, salvo acciones puntuales que pretenden llenar lagunas de oferta de mano de obra causadas por la propia dinámica geopolítica, económica, social y tecnocientífica del capitalismo ultra neoliberal, sin considerar las propuestas amorales de la privatización de la educación.

Desde la perspectiva de la clase trabajadora, las acciones tradicionales de carácter reactivo, incluso centradas en la defensa de los intereses empleados formalmente, han demostrado una eficacia claramente decreciente debido al fortalecimiento de esta dinámica ultra neoliberal.

A pesar del aumento del segmento de la clase trabajadora “no empleable”, y del crecimiento de las iniciativas europeas que promueven la creación de cooperativas, todavía existe una notable escasez en la elaboración teórica necesaria para viabilizar medidas de política cognitiva que impulsen la implementación de proyectos alternativos de producción y consumo.

Como resultado del gran poder de los trabajadores formales y sindicalizados que conservan alguna capacidad de organización y vocalización, no ha ocurrido una valoración en la producción y diseminación del conocimiento que apoye estas iniciativas de cooperativismo. Además, se han encontrado obstáculos para llevar a cabo las escasas actividades realizadas en las instituciones de enseñanza e investigación que están en miras de atender los intereses de la clase trabajadora en la creciente asignación de los recursos públicos en la investigación y desarrollo empresarial.

Aunque entre los trabajadores de estas instituciones haya crecido la percepción de que la tecnociencia capitalista, desarrollada por y para la empresa, no es adecuada para el éxito de aquellos acuerdos alternativos, y de que es

necesario proyectarla en dirección de la tecnociencia solidaria,⁸ las tentativas de cambio en su agenda de educación, investigación y extensión son insignificantes.

Aún menos significativas son las actividades de adecuación sociotécnica⁹ de la tecnociencia capitalista hacia una tecnociencia solidaria, las cuales se llevaron a cabo en estas instituciones, en colaboración con los trabajadores asociados a dichos acuerdos.¹⁰ Concluyo este punto con un análisis breve de la correlación de las fuerzas que permite vislumbrar un futuro deseable, e investigar la posibilidad de gestar un nuevo pacto.

Las contradicciones del capitalismo ultra neoliberal, la imposibilidad virtual de mantener el tipo de organización de la producción y el consumo que adopta y, en especial, las implicaciones del desarrollo técnico-científico asociado con la clase trabajadora, debilitan la capacidad propositiva de la clase propietaria. No obstante, las manifestaciones de la clase trabajadora que surgen en muchos sitios contra los distintos aspectos negativos y opresores del ultra neoliberalismo apuntan, aunque por negación, hacia la construcción, en la esfera cognitiva, de un escenario “más allá del capital”.

A medida en que la clase trabajadora formule un nuevo proyecto societario, la economía solidaria será su elemento central. Al representar más que una utopía, y una propuesta concreta de transformación en las relaciones sociales de producción, basada en la propiedad colectiva de medios de producción y autogestión, ésta se irá materializando a través de políticas públicas enfocadas en su expansión y consolidación. La reorientación de la política cognitiva, dada su importancia como política-medio que confiere posibilidad para muchas otras políticas-fines, deberá ser, anticipadamente, concebida de acuerdo con los valores e intereses de la clase trabajadora.

Es en este proceso que surgirá una propuesta de educación que se adhiere al objetivo de consolidar una economía solidaria. Y será a partir de ésta que la clase trabajadora negocie un nuevo pacto por la educación con la clase propietaria.

Un poco de la historia de la periferia brasileña

Históricamente, en el contexto del capitalismo, el pacto en torno a la política cognitiva y, particularmente, de la educación, adquirió especificaciones. La primera es en relación con el modo en que se dio la conquista y el saqueo del territorio (lo que se conoció con el eufemismo “colonización”). Desde sus inicios, estuvo marcado por la extracción depredadora de bienes naturales –denunciada hoy mundialmente– y por la explotación igualmente salvaje del trabajo vivo (plusvalía) con la esclavización de los indígenas, la expropiación de su tierra y el exterminio de una gran parte de ellos que resistieron a la dominación (se estima que la población indígena oscilaba entre 5 y 8 millones, pero a finales del siglo XIX quedaban menos de 500 mil). Enseguida vino el comercio de esclavos provenientes del continente africano (conocido con el eufemismo “tráfico negrero”).

Las relaciones sociales de producción que beneficiaban internamente a los que producían en la periferia los bienes consumidos en el centro –donde ya se expandía la extracción de plusvalía relativa– estuvieron centradas en la explotación de la plusvalía absoluta. De esta manera, la clase propietaria desarrolló la práctica de obtener ganancias significativas de actividades como

la extracción de plata y oro en las colonias de América española, una práctica que persiste hasta hoy en día.

Conocemos poco sobre la producción de las “rarezas” que se realizaba con un costo extremadamente bajo para los conquistadores recién llegados, y que luego eran vendidas a precios “internacionales” a los parientes que se habían quedado en sus países de origen. Con elevada “eficiencia” y lucro, estos comenzaron el primer complejo mundial de agronegocio, y de grandes requisitos cognitivos, involucrando alta complejidad logística. La producción de azúcar de caña fue responsable de la fundación de nuestra actividad económica.

Mucho más adelante, con la producción del café, se montó una infraestructura logística más sofisticada y costosa. Tecnologías (o complejos socio-técnicos) como la ferroviaria portuaria, energética y de comunicación, que emergían en Inglaterra, no fueron apropiadas para seguir una estrategia cognitivamente más eficiente, como sí ocurrió en países de Europa que también “sustituían importaciones”. El simple hecho de haber sido compradas es un indicio de que nuestra clase propietaria consideraba ésta como la manera más rentable de incorporar tales complejos sociotécnicos en el negocio que compartían con sus familiares.

No me parece adecuado afirmar que una división internacional del trabajo, impuesta por “egoístas, usurpadores y malvados” capitalistas de la metrópoli, habría sido lo que obligó a los “explotados y sometidos” a especializarse en la producción de materias primas y a depender de la importación de manufacturas. El “intercambio desigual” entre los conquistadores que operaron aquí y los socios que operaban a distancia era un negocio que permitía beneficios extraordinarios a ambas partes que patrocinaban la conquista.

Todos sabemos de la enorme cantidad de oro, plata y otras mercancías que los conquistadores enviaron a sus familiares al continente europeo, y de su papel fundamental, especialmente cuando esos recursos cambiaron de manos para consolidar el capitalismo. Asimismo, se sabe cómo la plusvalía generada en la periferia fue transferida hacia el centro, a través de los mecanismos cambiantes que caracterizaban el “intercambio desigual”. Sin embargo, el hecho de que no haya habido una diferencia significativa en la calidad de vida de esos familiares puede sugerir que la rentabilidad en ambos extremos del negocio era similar.

No pretendo revisar nuestra historia, pero me atrevo a provocar a quien esté interesado, mediante lo que escribí en un artículo reciente: “no es necesario ser economista para percibir que aquí tenemos la mayor tasa de interés del mundo, y si aún se produce un alfiler brasileño, es porque nuestra tasa de beneficio es, también, la mayor del mundo”.¹¹

Esta característica del capitalismo naciente –que beneficiaba a los europeos y a las primeras generaciones de propietarios brasileños– causó que la típica relación de producción capitalista, basada en la explotación de la plusvalía relativa facilitada por la innovación y el aumento en la productividad del trabajo en el centro del sistema, se estableciera en esta región mucho más tarde. Esto ocurrió solamente, aunque sin sustituir aquellas basadas en la explotación de plusvalía absoluta, cuando aquí se difundió el estándar de organización de la producción y el consumo de la empresa en los países centrales.¹²

Por numerosas razones que no referiré aquí, la formación económico-social periférica se caracteriza por una dependencia significativa con los países

centrales. Nuestra dependencia cultural permite un mercado interno imitativo. Su demanda provoca que las empresas ubicadas en este sitio produzcan bienes y servicios (especialmente industriales), semejantes a aquellos fabricados en los países centrales.

Nuestro proceso de industrialización mediante la sustitución de importaciones tenía como objetivo, precisamente, satisfacer la demanda de la clase propietaria por los bienes que importaba, utilizando los recursos que recibía de las exportaciones previamente hechas. A pesar de haber tenido brotes industriales en varias partes del territorio –lo que demuestra la viabilidad precisa de esta estrategia–, este proceso sólo se intensificó en función de las crisis y guerras ocurridas en los países centrales que dificultaban la importación de manufacturas.

Su transformación en un “modelo” que comenzó a condicionar el conjunto de las políticas públicas nacionales fue desencadenada por una simple lectura de la clase propietaria de la balanza comercial del país, que mostraba un deterioro en los términos de intercambio. Al diferenciar lo que sería adecuado de lo que sería apropiado y de lo que llevaron a cabo sus homólogos en otras regiones, nuestro proceso de industrialización no se basó en una evaluación sobre la forma óptima de aprovechar nuestras ventajas comparativas naturales y humanas. Los nacionalistas bien intencionados que aún critican la falta de «agregación de valor» a las materias primas deberían entender que este enfoque era tanto irreprochable como económicamente racional.

En una articulación que contó con la poderosa participación del capital extranjero, con sus intereses y ofrendas históricamente cambiantes, el centro dinámico de este “modelo” fue ocupado por el estado de São Paulo. Lugar de negocios que, al ser beneficiado por una reserva del mercado para la manufactura, transformó el resto de nuestro territorio en una “periferia de la periferia” que provee, incluso, mano de obra barata.

Después de la esclavización indígena y africana, y de la importación de europeos hambrientos exiliados en función de un nuevo modo de expansión capitalista basado en la extracción de plusvalía relativa, nuestra clase propietaria concibió otro “ejército preindustrial de reserva”. Al estar cubierta por un barniz más capitalista, así como industrializador, engendró otro canal de suministro de trabajadores poco exigentes y de bajo precio. Éste no implicaba, como ocurrió en los países centrales, la migración de pobres llegados de las excolonias, aquellos que hoy, después de impulsar su negocio, “crean problemas” para el funcionamiento de su economía.

En la llamada Región Norte y, particularmente, lo que posteriormente se denominaría como Nordeste, la sección “atrasada” y oligárquica de la clase propietaria fue alterando la tierra indígena y concentrando la tierra. Esta dinámica sirvió como un patrón predominante, principalmente en esa área, aunque también en el conjunto del territorio, donde familias campesinas dedicadas a la producción de alimentos eran desplazadas hacia el oeste y, eventualmente, despojadas de sus tierras para dar paso a extensos latifundios que se beneficiaban de esta actividad comercial internacional.

El desarrollo urbano industrial, que aumentó a partir de la quinta década del siglo pasado, potenció este proceso al aumentar la demanda de mano de obra. El resultado fue el desplazamiento, casi forzado y concentrado en la zona más pobre de las ciudades, de más de 40 millones de personas (tan sólo

entre 1975 y 2017). De esta forma, a través de expedientes como el que se conoció como “industria de la sequía”, se preparó el terreno para lo que sería la expansión salvaje del agronegocio y la explotación mineral.

En el “sur maravilla”, la sección “moderna” e industrial recibió a los trabajadores despedidos que comenzaban a desempeñar tareas que el modelo de industrialización exigía. Aunque este modelo era imitativo, multinacional y carecía de una formación tecnológica sólida, ofrecía muchos beneficios para los intereses de esta sección, considerando la cobertura, la intensidad y la velocidad de implantación que le caracterizó. Por otro lado, la sección “atrasada” y oligárquica, a través de la articulación política característica del estilo desarrollista nacional mantuvo su participación gracias a un entramado político que atravesó periodos tanto civiles como militares, asegurando su parte en este proceso.

Todo lo que expresé anteriormente no implica que desconozca o niegue la evidencia de que la clase propietaria de los países centrales y, aunque en menor medida, a su clase trabajadora, no se haya beneficiado de nuestra condición periférica y de su contraparte, el imperialismo. Tampoco desconozco que esto se dio en una división internacional del trabajo donde predominaba la producción de bienes primarios con escaso conocimiento técnico-científico generado localmente, principalmente por los conquistadores; y que sus parientes se dedicaban a la producción de bienes y servicios con un constante incremento en el conocimiento ingenieril en sus países, adaptados al carácter imitativo (dado que era culturalmente dependiente) del estilo de desarrollo periférico, que era también producido en nuestra región.

Quiero afirmar que no me parece correcto, a pesar de que sea frecuente, interpretar esta situación como perjudicial para los habitantes de cada país periférico. Esto se debe a que es fundamental comprender que, si bien su clase propietaria se benefició de la “oportunidad de negocio” proporcionada por esta situación, tales beneficios nunca se extendieron a la clase trabajadora. Este hecho es esencial para un análisis preciso de la política cognitiva.

El efecto conjunto de la dependencia cultural de este modelo de desarrollo desigual y combinado, de la presión del mercado para adoptar tecnología proveniente de los países centrales, de la relativa escasez (o infrautilización) de la capacidad técnico-científica nacional, del poder económico y político, de las ventajas obtenidas de las transnacionales y de su integración en el tejido productivo local, condicionan de manera profunda las actividades relacionadas con la política cognitiva. Es fundamental considerar que resulta económicamente irracional desarrollar internamente el conocimiento técnico-científico necesario para satisfacer una demanda del mercado interno imitativo, donde los bienes y servicios que generan la ganancia de las empresas fue diseñado en otros sitios.

Lo que se verifica, debido también a una mucho menor remuneración de la mano de obra en la periferia, es que tanto las empresas nacionales como extranjeras que operan aquí adoptan un comportamiento innovador claramente imitativo. Relativamente modesto, realimenta la tendencia primaria-exportadora y rentista de nuestra clase propietaria que, encerrando el ciclo de la industrialización, a través de la sustitución de las importaciones, promovió la desindustrialización del país. Al no ser necesaria la innovación, la empresa

puede tener ganancias sin preocuparse por “desviar” el recurso público que recibe para que sus empleados (o subcontratados) se “califiquen”.

La influencia de los aspectos socioeconómicos y políticos, destacados en este análisis, en la educación es evidente. En nuestra realidad, más que en los países con un capitalismo más avanzado, la orientación de nuestra política cognitiva ha sido determinada en gran medida por nuestra élite científica. Es en ese ámbito donde se “dice”, o se decide, lo que los estudiantes menores que entran al jardín de niños necesitan aprender para pasar el examen de una universidad pública. Dada nuestra condición periférica, que limita la participación de otros actores en la formulación de esta política, son estas élites quienes, en última instancia y por defecto, definen las características de nuestro pacto educativo.¹³

Las “antenas” de esta élite científica estuvieron constantemente, debido a nuestra condición periférica, orientadas hacia lo que realizaban sus pares en los países centrales. Así se originó el saber que se “cultiva” en las instituciones, las cuales, como un enclave, fueron creadas aquí a imagen y semejanza.

Como consecuencia de la adopción de las agendas de educación, de investigación y de extensión provenientes de otros países, las demandas cognitivas (o técnico-científicas) integradas en muchas de las necesidades colectivas de bienes y servicios, especialmente aquellas de la clase trabajadora que están desatendidas, permanecen inexploradas.

Entre los numerosos ejemplos, es relevante mencionar que la expropiación de tierras de los pequeños agricultores productores de alimentos y del Estado incitó al latifundio a potenciar el agronegocio. Mientras se descuidaban las demandas cognitivas debido al desmantelamiento de la extensión rural, fue creada, a inicios de los años sesenta, una compleja y mejorada estructura de generación y difusión de conocimiento para atender el objetivo de acumulación de la clase propietaria.

Este ejemplo demuestra que, en todo el mundo, la reticencia de las empresas a invertir en investigación puede ser contrarrestada, incluso en la periferia. En realidad, cada vez que un segmento de la clase propietaria, dotado de poder político y económico, ha incorporado en su proyecto político una solicitud de conocimiento nuevo, o difícilmente obtenible, ha sido posible desarrollarlo, por supuesto, a través de “su Estado”. Otro argumento útil es que, dada su alta complejidad y originalidad, las demandas técnico-científicas incorporadas en las necesidades colectivas mal atendidas podrían generar un círculo virtuoso de ocupación de la capacidad infrautilizada de nuestras instituciones de educación e investigación, y de su expansión y legitimización social.

Al retomar el párrafo que comencé con la frase “quiero afirmar que...” –y subrayando que lo hago de pasada, ya que profundizar en el argumento me alejaría del tema principal de este texto–, es importante señalar que hoy no se puede esperar mucho de la disposición de nuestra clase propietaria de aprovechar los favores gubernamentales que desde siempre recibieron para adoptar el comportamiento “virtuoso” que caracteriza a sus congéneres de los países centrales. Políticas orientadas a hacerla más competitiva al agregar valor a las materias primas, en facilitar su adhesión en una transición energética, o en adoptar comportamientos socioambientales sustentables, etcétera, difícilmente tendrán éxito.

Concluyo esta sección con una observación crucial: contrario a lo que ocurrió en los países centrales, la vigencia del pacto de educación no generó un entorno mínimamente favorable para la clase trabajadora. En función de las características que asumió nuestra formación social capitalista, el pacto establecido en nuestro país no produjo ni siquiera los limitados beneficios que se consiguieron en otras regiones.

La constatación de que el “desempeño” frágil de nuestra educación, principalmente cuando fue evaluada de acuerdo con los indicadores de los países centrales, es consecuencia de que ésta, al ser como es, corresponde a las necesidades cognitivas demandadas por la clase propietaria, me lleva a tomar prestada una de las frases lapidarias de Darcy Ribeiro: “La crisis de la educación en Brasil no es una crisis: es un proyecto”.

Preparando un nuevo pacto para la educación brasileña

Al final de la sección “La coyuntura actual en los países centrales”, hablé de las características del escenario deseable, del nuevo proyecto societario, del papel que se asumirá en su interior con la economía solidaria, y cómo, a partir de su implementación, se irá gestando una propuesta para negociar con la clase propietaria la creación de un nuevo pacto.

Ahora me referiré a algunos aspectos adicionales de nuestra realidad. Aunque es importante hacerlo para concebir acciones, lo abordaré de manera sintética, dado que ya he cubierto este tema en detalle en los medios de comunicación de izquierda.

En los aspectos socioeconómicos y políticos que comprendo, simplemente, como condiciones para la evolución del pacto, están presentes dos estrategias en la escena brasileña, que, aunque no son excluyentes, delimitan el curso de las acciones de forma distinta en términos de política cognitiva, entre otros.

Por un lado, está la estrategia “empleo y salario”, basada en el estímulo de la actividad empresarial para generar crecimiento económico. Al estar alineada al *desarrollismo* nacional que dirigió nuestra política pública por décadas, y a pesar de haber sido relativamente exitosa 20 años atrás, es considerada insuficiente para combatir el legado de la inequidad, la injusticia y la degradación ambiental que recibió el actual gobierno de izquierda.

Al estar basada en las experiencias de la “Revolución Industrial” y en el potencial de generar desarrollo en la economía solidaria, la estrategia de “trabajo e ingreso” cobra fuerza. Sin pretender la exclusividad, y al comprender que la relación de fuerza mantendrá la priorización de la “reindustrialización empresarial” y la captura privada del poder de compra del Estado, sus partidarios resaltan la conveniencia de complementar la estrategia de “empleo y salario” con la propuesta de “reindustrialización solidaria”.

Entre los argumentos, se apunta que de los 180 millones de brasileñas y brasileños en edad de trabajar, y que constituyen nuestra clase trabajadora, tan solo 30 tienen contratos formales”; mientras que 80 nunca tuvieron y, probablemente, nunca tendrán empleo. Esto dirige la atención, a su vez, hacia la experiencia histórica internacional de los gobiernos de izquierda que fracasaron en la implementación de sus marcadas políticas sociales. La dedicación de estos gobiernos por lograr que el Estado y la economía capitalistas funcionaran con el fin de

obtener recursos para costear la reorientación de la política habría sido una de las causas históricas de su fracaso.¹⁴

Para evitar que las políticas sociales se conviertan en rehenes del buen funcionamiento del capitalismo y puedan reconstruir la democracia, dicen, en sintonía con lo que sucede en el norte, es necesario otro gobierno que fomente acuerdos productivos y de consumo, basados en la propiedad colectiva de los medios de producción, en la solidaridad y la autogestión.

Al constatar que la desindustrialización fue una opción sugerida por nuestra clase propietaria, que fomentar la participación de sus empresas en el mercado global implica privilegios desmedidos, y que éstas no están interesadas en el potencial de nuestro conocimiento técnico-científico, los partidarios de la estrategia “del trabajo y los ingresos”, y de la propuesta de “reindustrialización solidaria”, defienden una reorientación radical en la política cognitiva.¹⁵

Para atender las demandas cognitivas incorporadas a las necesidades materiales colectivas insatisfechas, se propone elaborar una política cognitiva que incorpore –más allá de la élite científica, cuyas “antenas” tendrán que seguir orientadas hacia el norte– a actores poco escuchados hasta ahora: las trabajadoras y trabajadores del conocimiento, quienes actúan en la docencia, la investigación, la planeación y la gestión de la política cognitiva. Ellos son quienes contienen nuestro significativo y creciente potencial técnico-científico.

Al ser efectivamente responsables por su operación, ellos serán quienes promoverán la reorientación necesaria. Esto es debido a que, por un lado, son los que saben identificar estas necesidades como bienes y servicios, para decodificarlas como demandas técnico-científicas (muchas de ellas con evidente originalidad y elevada complejidad), y “llevarlas” al ámbito donde se define la agenda de educación, investigación y extensión de nuestras instituciones. Por el otro lado, ellos son quienes pueden representar de mejor manera el interés público con el gobierno y los demás involucrados en la política cognitiva.

A manera de conclusión, sólo queda decir que el camino que me parece más adecuado ya está delineado. Las condiciones para que sea transitado de inmediato están dadas. Entre ellas, señalo una convergencia propicia. Muchas de estas trabajadoras y trabajadores del conocimiento defienden la estrategia del “trabajo ingreso” y de la propuesta de “reindustrialización solidaria”. Defienden, a su vez, que la política cognitiva esté sólidamente relacionada con los intereses y valores de la clase trabajadora.

Todo esto implica que nuestra educación, de forma inmediata, necesita enfocarse en atender las demandas cognitivas de la economía solidaria. Es elevada su capacidad de acumulación de fuerza política y, mucho más importante a corto plazo, del voto de confianza en el actual gobierno. Es a partir del potencial del conocimiento que poseen sus integrantes que se logrará gestar el nuevo pacto que la clase trabajadora concibe.

Notas

- * Este texto es una versión ampliada y revisada de la publicada en <https://outraspalavras.net/outrasmidias/a-educacao-funcional-esta-em-crise-que-ocupa-seu-lugar/>.

Tiene inmediata referencia a numerosos textos de tamaño apropiado para su publicación en los medios de comunicación de la izquierda brasileña, como en Outras Palavras (<https://outraspalavras.net/>), A Terra é Redonda (<https://aterraeredonda.com.br/>) y GGn (<https://jornalgg.com.br/>).

Estos pequeños textos remiten a libros y artículos académicos de mi autoría (muchos de los cuales también están disponibles en internet), en los cuales hago referencia a los autores donde busqué elementos para formular los conceptos y argumentos presentados aquí. Para facilitar la lectura había optado por omitir las referencias a estos trabajos míos y de los autores en que me basé, y sugerir a quien se dispusiera a profundizar la discusión de estos conceptos y argumentos que buscaran una palabra clave que los representara, adicionaran mi nombre y entraran a los sitios indicados anteriormente (u otros que google o algún otro buscador recomendara). O mejor aún, que entrara en contacto conmigo (rdagnino@unicamp.br) para que pudiéramos, en conjunto, discutir sobre ellos. Sin embargo, debido a la insistencia de los editores de incluir algunas referencias, las indiqué y adopté el llamado de los textos didácticos del tipo “para quien quisiera saber más”, en las notas al pie a continuación.

1. Para conocer más sobre el tema, sugiero una obra seminal de Paul Singer: *Uma utopia militante: Repensando o socialismo* (1998), de Editora Vozes, y pese a lo mucho que se ha producido, el último texto que escribí al respecto: https://aterraeredonda.com.br/propostas-para-os-candidatos-da-esquerda/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=novas_publicacoes&utm_term=2024-04-10
2. La referencia obligatoria es István Mészáros: *A educação para além do capital* (2008), 2ª edición, de editorial Boitempo.
3. Obras como las de Harry Braverman, “Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century”, publicado en 1974 por *Monthly Review Press*, en Nueva York; André Gorz “Adieux au proletariat”,

publicado por Galilée en 1980; David S. Landes, “What do bosses really do?”, publicado en 1986 en *The Journal of Economic History*, 46(3), páginas 585–623, son buenas referencias para quienes deseen profundizar en este tema.

4. Aquí, la referencia pionera “clásica” es el trabajo de E. F. Schumacher, *Small Is Beautiful: Economics As If People Mattered*, publicado por Harper en 1973. Para una revisión de la contribución de varios autores que respaldan la propuesta de la Tecnología Social, en cuya construcción colaboré, ver el artículo de R. Dagnino, F. C. Brandão y H. T. Novaes (2004), titulado “Sobre el marco analítico-conceptual de la tecnología social”, incluido en el libro editado por Lassance Júnior, A. E. et al. (Eds.), *Tecnologia social: Uma estratégia para el desarrollo*, publicado por Fundação Banco do Brasil, en Río de Janeiro, pp. 15-64. Para una versión actualizada y radical (que aborda las raíces del problema) de mi perspectiva sobre el tema, recomiendo el libro *Tecnociencia Solidária*, un manual estratégico de R. Dagnino, publicado por Lutas Anticapital, en 2021.
5. El investigador a quien debo mi entrada al área que contextualiza esta problemática bajo una perspectiva marxista es Andrew Feenberg. Ver *Alternative modernity*, publicado por la University of California Press, en 1999, y *Transforming technology*, de la Oxford University Press, publicado en 2002.
6. Inspirado en el campo de la filosofía de la ciencia, en la obra de Hugh Lacey (1999), *Is Science value free?* de editorial Routledge, y en la Filosofía de la tecnología (que extrañamente no se comunican, como a mi entender deberían hacerlo) en Andrew Feenberg, inicié una discusión en Brasil más sistemática sobre este tema en Renato Dagnino (2008), *Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico*, editorial da Unicamp, libro que contó con el honorable prefacio de mi amigo Andrew.
7. Enfocando este tema en el escenario brasileño actual, examino algunas de esas ilusiones en <https://aterraeredonda.com.br/conversando-sobre-a-nova-industria-brasil/>
8. Además del libro citado anteriormente, *Tecnociência Solidária, um manual estratégico*, sugiero, para quienes estén familiarizados con la lengua inglesa, un resumen de sus principales elementos: Renato Dagnino (2022),

- “Solidary Technoscience: A Concept for the Philosophy of Technology”, en el libro editado por Helena Mateus Jerónimo: *Portuguese Philosophy of Technology: Legacies and contemporary work from the Portuguese-Speaking Community*, de Springer Verlag, pp. 305-320.
9. Este concepto se explora con detalle en el libro *Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas* (2014), de Renato Dagnino, de EDUEPB y Editora Insular. El concepto, a su vez, está inspirado en la obra de los investigadores de la Construcción Social de la Tecnología, como Bijker, Wiebe E., et al. (2012), *The social construction of technological systems: New directions in the sociology and history of technology*, de la MIT Press; y Bloor, D. (1991), *Knowledge and Social Imagery*, 2a edición, de la University of Chicago Press.
 10. En mi texto https://aterraeredonda.com.br/tecnociencia-solidaria-e-plataformizacao-da-sociedade/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=novas_publicacoes&utm_term=2024-04-25 se discutió, en una Conferencia Libre realizada para poner estos dos temas en la agenda de la 5ª Conferencia Nacional de CT&I, hasta ahora ausentes debido a la insipiente en nuestro medio y su carácter contra hegemónico, y en las decenas de eventos similares que han sacudido y galvanizando lo que estaba involucrado con el asunto. Este es un testimonio de la preocupación, todavía insipiente, de realizar procesos para la Adecuación Sociotécnica, como los relacionados a la plataforma “subversiva”.
 11. “¿Y de la tasa de ganancias nadie va a hablar?” de Renato Dagnino: <https://aterraeredonda.com.br/e-da-taxa-de-lucro-ninguem-vai-falar/>.
 12. La obra que se ha vuelto una “lectura obligada” en las licenciaturas relacionadas con el Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Sociedad es: “El pensamiento en ciencia, tecnología y sociedad en Latinoamérica: una interpretación política de su trayectoria” de R. Dagnino, H. Thomas y A. Davyt, publicado en la revista *Redes*, Buenos Aires, en el volumen 3, número 7, pp. 13-51, en 1996. En esta obra, además, se revisa la contribución de los fundadores de tal pensamiento y se analiza cómo fue desafiada su construcción por la innovación, explicando así el origen de muchas de las afirmaciones realizadas en esta parte del texto.
 13. Desarrollo, en primer lugar, la idea de que la élite científica desempeña un papel hegemónico en la política cognitiva de la periferia del capitalismo en: Renato Dagnino, *Ciência e tecnologia no Brasil: o processo decisório e a comunidade de pesquisa* (2007) de Editora UNICAMP; posteriormente en Renato Dagnino, *A Anomalia da Política de C&T e sua Atipicidade Periférica* (2016) en la *Revista CTS*, volumen 11, número 33. En http://www.revistacts.net/files/Volumen_11_Numero_33/DagninoEDITADO.pdf, hay una aproximación más profunda que parte de los conceptos de anomalía en esta política y su atipicidad periférica.
 14. En <https://renatodagnino.blogspot.com/2023/01/livro-para-explicar-tempestade-e-sulear.html>, trato detalladamente algunas de las afirmaciones que acabo de hacer, en particular esta última, que me fue suscitada por un argumento de José Luís Fori en <https://outraspalavras.net/direito-souprivilegios/a-utopia-a-historia-e-o-desafio-de-governar/>.
 15. En <https://aterraeredonda.com.br/reindustrializacao-solidaria/>, expongo la propuesta de la reindustrialización solidaria, que contrasta con la, evidentemente no excluyente, reindustrialización empresarial que está en curso. Indico algunos de los despliegues que pone en el ámbito de la política cognitiva y, particularmente, en la Política de Ciencia, Tecnología e Innovación en <https://jornalggn.com.br/economia/a-v-conferencia-nacional-de-cti-e-a-nib-por-renato-dagnino/>



La Carrera Académica en la Universidad Tecnológica Nacional (Argentina): un análisis de las normativas, discusiones, implementación y avances

DAVID MARTÍN RINCÓN

Docente e investigador universitario (UTN). Magister en Gestión Ambiental del Desarrollo Urbano. Especialista en la Enseñanza Universitaria de la Arquitectura y el Diseño. Paritario del Convenio Colectivo de Trabajo por FAGDUT (2011-2015).

El presente artículo tiene como objetivo analizar las etapas implementadas en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), en la República Argentina con relación a la puesta en marcha de la Carrera Académica (CA).

Se identificarán aspectos complementarios entre normativas que orientan los lineamientos de este proceso, a la vez que la adquisición y mejora de derechos y condiciones de trabajo. El resultado se verá a través de la consulta exploratoria en documentos clave. Se analizarán los acuerdos paritarios particulares a fin de visibilizar avances y tensiones emergentes a lo largo de su tratamiento, igual se observará cómo se han afrontado temas como la estabilidad laboral, la promoción, la formación continua y la participación en la toma de decisiones.

Contexto institucional y normativo

El marco institucional es la Universidad Tecnológica Nacional, antigua Universidad Obrera Nacional (UON), creada por el Art. 9° de la Ley 13229, cuyo nombre y régimen jurídico de autarquía fue establecido por la ley 14855 e incorporada plenamente al sistema universitario argentino en total equidad jurídica con otras universidades nacionales por Ley 16712 que comprende “[...] una impronta totalmente diferente al resto de las UUNN¹, y con presencia en todo el país, lo que la ha dotado de un marcado carácter federal que mantiene hasta nuestros días” (Paz, 2023).

La UTN tiene por misión formar profesionales en el campo de la ingeniería y cuenta con 29 facultades distribuidas en todo el territorio argentino. Su Asamblea Universitaria es el órgano supremo. El Consejo Superior junto con el rector de la universidad

ejerce el gobierno y la jurisdicción universitaria, asimismo, la UTN en su totalidad se rige mediante Estatuto Universitario.

En este contexto se aprueba la Ordenanza 1182/08 que estableció el marco de la CA sobre la base de antecedentes, lo que precedió a otras normativas relevantes que corresponde considerar.

La CA es un sistema que regula el acceso, permanencia y promoción a través de la evaluación periódica, constituido como en una herramienta pedagógica y de gestión, además como dispositivo para la mejora de la docencia y la excelencia institucional. En el proceso de evaluación de los postulantes se consideran los antecedentes, la formación académica, los resultados de los informes anuales y el plan de actividades para el siguiente periodo.

Se accede de conformidad con el Art. 51 de la Ley de Educación Superior 24521 (LES) –mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición– que, en su Art. 78, establece que las UUNN deben tener, al menos, 70% de su planta docente concursada. En Rovelli *et al.* (2016) señalan cierta amplitud en el sistema universitario argentino sobre los criterios que rigen, en general, la permanencia y promoción.

El primer instrumento consultado es el Decreto 1470/98 que homologa un acuerdo entre el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y las federaciones gremiales docentes de las universidades nacionales argentinas a los fines de mejorar la calidad de las actividades de enseñanza, investigación, creación artística y extensión. Comprende aspectos como: obligaciones, perfeccionamiento, carga horaria, régimen de incompatibilidades, planta docente, estructura salarial y cuota de solidaridad. Se facultaba, a partir de ese momento, al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a adoptar las medidas necesarias para la distribución de los fondos previstos por la Ley 24938. En consulta a la literatura existente, Nosiglia *et al.* (2018) y Paz (2023), se reconoce a este decreto como el primer antecedente de un convenio colectivo de trabajo para las Universidades Públicas Nacionales.

Por su parte, la mencionada Ordenanza 1182/08 adecua y actualiza la CA, de esta forma, deroga la ordenanza 1009/04 considerando que “debe constituir para el docente un sistema que contemple el ingreso, la permanencia y la modificación de su jerarquía académica, hasta el retiro, en la búsqueda de los objetivos y fines especificados en el Estatuto de la Universidad Tecnológica Nacional” y que debe abarcar toda actividad académica a través de un plan de trabajo anual que se aprobará en los Consejos Departamentales.

El gremio docente FAGDUT planteó observaciones referidas a la Ordenanza 1182, argumentó que la modificación de la jerarquía académica, por medio del concurso abierto y público de antecedentes y oposición, ignoraba el esfuerzo, la experiencia, el valor humano y la trayectoria en las cátedras, objetó que la competitividad fuera el único elemento de progreso reconocido y propuso un sistema de promoción que contemplara la experiencia, antigüedad y excelencia de los conocimientos validados en un concurso interno para el cargo de mayor jerarquía.

Tanto el Decreto 1470/98 como la Ordenanza 1182 de la UTN tienen en común aspectos referidos a la CA, por ejemplo, la importancia de la formación y actualización continua, al igual que las responsabilidades y obligaciones de los docentes en las universidades.

El Decreto 1470/98 menciona que cada universidad instrumentará medidas de capacitación gratuita para el personal docente respecto a su formación específica en el área en que fueron designados. De manera similar, la Ordenanza 1182/08 de la UTN instruye para que se desarrollen políticas institucionales que promuevan actividades de actualización y perfeccionamiento docente. En ambas se alude a la evaluación y en el caso de la 1182/08 se establece que es un proceso permanente y fundamental en la instrumentación de la CA, e incluye a todos los docentes concursados e interinos, este último aspecto de gran relevancia y precedente institucional.

En sendos documentos se mencionan las obligaciones docentes y la importancia de la dedicación horaria así como, la relación entre esta y la remuneración (Decreto 1470/98) que establece salarios básicos para cada una de las categorías docentes, además, que reconozcan la diferencia de formación y responsabilidades que existe entre la máxima categoría (profesor titular) y la categoría inicial (ayudante de 1ª). Los dos instrumentos proporcionan un marco de referencia para la CA en la Universidad Tecnológica Nacional.

El Convenio Colectivo de Trabajo para los Docentes Universitarios (CCT-Decreto 1246) fue publicado en el Boletín Oficial el 1 de Julio de 2015, se constituyó en una herramienta que alcanza el rango de ley, regula las condiciones de trabajo de aplicación obligatoria, reconoce los derechos laborales de la docencia universitaria en el país y establece reglas sobre la relación entre los sindicatos y la parte empleadora. Se convino –según expresa su Art. 1– en acuerdo al Art. 14 bis de la Constitución Nacional, los Convenios 151 y 154 de la OIT, las leyes 23929, 24185, 24447, 24521, el Decreto Reglamentario 1007/95 y el referido Decreto 1470/98.

Después de cuatro años de arduas negociaciones entre las representaciones gremiales y de los rectores, el texto se terminó de redactar en abril de ese año con una acordada previa del 19 de agosto de 2014. El día 16 de octubre de 2014, FAGDUT formalizó una presentación donde solicitó al Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social que registrara y publicara en el Boletín Oficial el texto del CCT que había quedado homologado tácitamente por el mero vencimiento de los plazos. Luego del consenso inicial celebrado entre las partes, el Consejo de Rectores presentó reservas, situación que obstaculizó la firma del documento, por lo que las federaciones gremiales solicitaron al Poder Ejecutivo que lo homologara de oficio. La UTN adjuntó cerca de seis folios de reservas. Estas reservas –y las de todas las UUNN– quedaron por fuera de lo firmado en el Ministerio de Trabajo.

El CCT comprende 11 capítulos y un anexo para el nivel pre-universitario. Los apartados que tienen relación de manera directa o indirecta con la CA, y con la ampliación de derechos, son

los números II, III, IV, VI y IX que gravitan en la estructuración y regulación de la carrera docente, de esta forma definen aspectos fundamentales como categorías, derechos, deberes, jerarquización y términos de la relación laboral.

El proceso de implementación del CCT en UTN y la ampliación de derechos

La implementación del CCT en la UTN comenzó en 2018 con una reunión paritaria entre autoridades y el gremio FAGDUT. En este acto se conformó la Comisión Negociadora De Nivel Particular (CNNP), según el Art. 70 del Anexo II del CCT. La acción se concretó el 9 de mayo, tras varias dilaciones, a pesar de la participación activa de la UTN en la discusión del convenio.

Un antecedente en la institucionalización de este proceso lo constituye –en el año 2012– una decisión donde, a partir de las gestiones del gremio docente, la UTN se convirtió en la primera universidad en aplicar una normativa de ascenso ante la vacancia: “[...] debatimos [...] convencidos que se debe privilegiar a los docentes que trabajan en la misma cátedra, de acuerdo al orden que establece su jerarquía”, manifestaba en su momento el Ing. Marostica, secretario general de FAGDUT, a la vez que afirmaba que “[...] hace casi tres décadas que planteamos la necesidad de una carrera docente [...] porque se trabaja mejor cuando hay estabilidad laboral”. Es así que se resolvió la designación del ascenso en forma interina y hasta la sustanciación del concurso de antecedentes y oposición.

Este acuerdo fue pionero, ya que precedió al CCT, y sentó bases para un futuro acuerdo paritario en 2023 dentro de UTN. Específicamente, se refiere al Art. 14 del CCT sobre la promoción transitoria. Se agregó una frase aclaratoria en el cuerpo del texto final que expresa: “la cobertura de vacantes, ya sea de manera transitoria o definitiva, deberá realizarse mediante promoción transitoria de aquellos docentes ordinarios o regulares de la categoría inmediata inferior, en la misma cátedra”. En lo demás, los paritarios coincidieron en seguir aplicando literalmente el Art. 14 del Convenio Colectivo de Trabajo. En 2019, tras una reunión de la CNNP, se instrumentó el Art. 73 del CCT en la UTN, aprobada unánimemente por el Consejo Superior.

La implementación del CCT en la UTN es un proceso complejo, con múltiples causas e implicancias políticas, administrativas, estatutarias y de gestión. A pesar de esta realidad se han logrado avances en los últimos años, enfocados en aspectos de la Carrera Académica y en la mejora de las condiciones de trabajo. Ello implica corregir ciertas inequidades porque “ha sido el persistente flagelo de la precariedad laboral de los docentes universitarios el principal impulsor del CCT” (Paz, 2023), en tanto, la redesignación de los interinos quedaba bajo el arbitrio de la autoridad.

La primera etapa del CCT dimensiona que el Art. 73 es la cláusula que más esfuerzo demanda reglamentar y que apuntala a un gran número de docentes con más de cinco años de antigüedad que, al 31 de marzo de 2021 y en calidad de interinos, no tuvieron oportunidad de concursar y que –tal como señala Berardi (2019; p.191-194)– es un pilar en el reconocimiento de los derechos de los docentes universitarios respecto de la estabilidad laboral con la única excepción de los mecanismos de reválida previstos en el Art. 12. Se establece que la situación de revista y condiciones de trabajo no pueden ser modificadas en detrimento del docente, lo cual consagra un procedimiento que alcanza a docentes interinos e instruye a la universidad a cumplir con el Art. 11 del CCT con la exclusión de situaciones contempladas en el Art. 6 Inc. C y en el Art. 15.

Es así que docentes que se encuentren en las condiciones señaladas tendrán garantizada su estabilidad y en lo sucesivo quedan sometidos a las reglas de la CA para su permanencia en el cargo. Por otro lado, aquellos que hayan cambiado de categoría a una superior dentro de la misma asignatura, sin retener el cargo inferior, serán considerados dentro de la regla, siempre y cuando cumplan con el requisito de tener una antigüedad mínima de cinco años como interino entre ambos cargos hasta el 31/03/2021. De esta manera, ingresarán a la CA por el cargo superior; se entiende que esta categoría es la menos restrictiva y por su aplicación constituye la cláusula más favorable para el trabajador.

Los docentes de materias electivas que desempeñaron su labor, durante cinco años o más, quedan regularizados por el Art. 73 del Contrato Colectivo de Trabajo.

Para el caso de los docentes *ad honorem*, contratados, becados y los códigos 504 y 605, se considerará el tiempo desempeñado en dicha condición únicamente para el cálculo de la antigüedad a efectos de la aplicación del Art. 73. Esto no implica un cambio en la modalidad contractual del docente, ni la validación de dicha forma de contratación, se debe recordar que la función docente se considera una actividad onerosa, de acuerdo con el Art. 25 del CCT, excepto los casos comprendidos en el Art. 6 Inc. D.

En esta primera etapa, el Art. 73 no se aplica a los docentes de nivel preuniversitario, tecnicaturas y otras licenciaturas, ni a los docentes suplentes (según el Art. 6 Inc. C. del CCT) tampoco a docentes de carreras a término, temporarias o dependientes de programas temporales (según el Art. 15 del CCT).

Se avanzó en los derechos políticos y laborales, según Art. 18 del CCT, para los docentes regularizados o en condiciones de ser regularizados, a través del Art. 73 del CCT en idénticas condiciones a los docentes ordinarios, lo que implica la posibilidad de participación en la toma de decisiones y en el ejercicio de cargos de representación, es decir de la ciudadanía universitaria. Se constituyó una comisión ad hoc para el análisis y tratamiento del alcance del ejercicio de los derechos políticos. Se planteó la necesidad de avanzar, tanto en el ámbito universitario como preuniversitario con relación a los docentes precarizados. Se exhortó a las Facultades Regionales para que las media dedicaciones (0,5 DS), se conviertan en dedicaciones simples (1DS). Con esto se procura garantizar condiciones laborales más estables y equitativas.

En caso de dudas, se deberá considerar la norma más favorable aplicable (según los artículos 69 y 72 del CCT, así como, la interpretación que obrare de la Comisión de Seguimiento e Interpretación (CSI) que contempla el Art. 71 del Contrato Colectivo de Trabajo.

Es cierto que aún hay infinidad de situaciones particulares que resolver, en tanto refiere Paz (2023) que con relación al CCT ha generado “un sinnúmero de conflictos normativos derivados de la colisión del Derecho Laboral, Colectivo y Previsional con el Derecho Administrativo y cuyas consecuencias [...] se espera que se prolonguen por un largo tiempo”, también algunos autores lo definen como una disminución en la autonomía.

Berardi (2019, p. 200) destaca que algunos sectores perciben la negociación colectiva, el rol de los gremios y el CCT como una amenaza a la autonomía universitaria; por su parte, Nosiglia *et al.* (2018, p.59) sostienen que la aprobación del CCT y la influencia de los gremios en la definición de la CA generan tensiones frente a la autonomía de las universidades. Esto plantea interrogantes sobre cómo el colegiado toma decisiones afectadas por la selección y promoción del cuerpo académico desde afuera de las instituciones.

Complementariamente, y en una mención hacia la jerarquía de normas y acuerdos internacionales a los que adscribe nuestro país, Paz (2023, p.87) nos sitúa sobre la Recomendación UNESCO de 1997 relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior que establece que “[l]as instituciones de enseñanza superior no deben utilizar la autonomía como pretexto para limitar los derechos del personal docente de la enseñanza superior”, y en otra parte de su ensayo (p.75) afirma que “[...] el alcance de la autonomía universitaria [AU] se ha reducido en fecha relativamente reciente, presentando complicados escenarios litigiosos”.

Se entiende, desde las primeras conclusiones de este trabajo, que la jurisprudencia existente quien respaldó que, desde el Ejecutivo, se desestimaran las reservas a favor del supuesto avasallamiento a la autonomía que intentaron imponer las universidades, ante la inminente homologación del Contrato Colectivo de Trabajo.

El derecho a la estabilidad, a la promoción profesional, a la formación continua y la participación y toma de decisiones son prioritarios para los docentes, ya que cada uno de ellos comprende a diferentes aspectos de su desempeño dentro de la universidad. La garantía de estabilidad permite direccionar los esfuerzos del trabajador sobre lo académico, la investigación, la transferencia y la capacitación continua para alcanzar la excelencia en su campo, a la vez que proporciona seguridad y tranquilidad para considerar su labor como una profesión estable. A este respecto, Berardi (2019, p.195) destaca la importancia de los acuerdos que reconocen los derechos laborales de los docentes universitarios, asimismo, objeta la persistencia de cierta reticencia de algunos a asumir su condición de trabajadores.

La promoción en la carrera docente se garantiza mediante una formación continua, gratuita y de calidad, que permita adquirir conocimientos, habilidades y competencias. El régimen de ascenso se realiza por concurso público y abierto de antecedentes y oposición, excepto para el cargo de Jefe de Trabajos Prácticos, que se lleva a cabo mediante concurso público cerrado.

Respecto a la promoción con relación a la jerarquización docente en UTN, una medida de reciente aprobación la constituyen sendas resoluciones del Consejo Superior. La Resolución 1060/23 establece condiciones particulares y generales para la implementación del *Plan Extraordinario de Jerarquización Docente*, que tiene como objetivo mejorar la calidad académica de las Facultades Regionales. Se busca reconocer a los docentes que han completado estudios de posgrado y promover la formación continua, a través de respetar lo establecido en la Ordenanza 604. Este plan no limita ni condiciona los concursos docentes en curso o futuros, todo bajo las condiciones de la Ordenanza 1273. Por su parte la Resolución 962/23 –en atribución de la autarquía– es la que aprueba el presupuesto y establece medidas para el proceso de jerarquización docente.

Finalmente, el acceso al derecho para la toma de decisiones implica la participación y contribución del docente en la gestión de las políticas y programas institucionales.

Conclusiones finales y discusión

La implementación del Convenio Colectivo de Trabajo en la UTN ha sido un proceso complejo, como resultado de la colaboración y compromiso de diversos actores. Ha requerido la gestión de acuerdos, resolución de contradicciones, y la adaptación y promulgación de nuevas normativas con relación a las existentes. Uno de sus resultados es un programa de formación obligatoria dirigido a docentes regularizados por el Art. 73 del CCT, enfocado en procedimientos de concursos y evaluaciones con el respaldo de los gremios.

Sus efectos han incidido sobre las condiciones de trabajo y los derechos laborales, es decir, ha cambiado parte de la estructura y prácticas de la universidad, así como, mejoras en la estabilidad laboral, la promoción, la formación continua, y la toma de decisiones y participación que se apuntalaron a través de este proceso. Estos avances están relacionados con aspectos estructurales de la Carrera Académica (CA). En este sentido, el CCT ha demostrado ser una herramienta esencial para promover el desarrollo profesional y el reconocimiento de los docentes en la Universidad Tecnológica Nacional.

Aún quedan desafíos por resolver, en particular los que comprenden situaciones no resueltas de docentes precarizados u otras cuestiones relacionadas con la regularización por el Art. 73, como las bajas entre 2015 y 2020 o aquellos que, tras ejercer un cargo de mayor jerarquía y estar en licencia, retornan a su cargo anterior.

Nota

1. UUNN: Universidades Públicas Nacionales.

Referencias

- Berardi, A. E. (2019). El art. 73 del Convenio Colectivo de Trabajo de Docentes Universitarios. La estabilidad como premisa. *Derechos en Acción*, 13(13), Article 13. <<<https://doi.org/10.24215/25251678e336>>>.
- Cabral, P. O. (2019, septiembre). Avances y retrocesos en la aplicación jurisprudencial del Convenio Colectivo para Docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales (Dec. 1.246/15). *Revista Derechos en Acción*, Año 4, (12).
- Nosiglia, M. C., Trippano, S. y Mulle, V. P. (2018). La gobernabilidad universitaria en Argentina y los nuevos desafíos: El rol de los gremios docentes en la definición de la carrera académica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), Article 13. <<<https://doi.org/10.35305/rece.v1i13.324>>>.
- Paz, A. (Ed.). (2022). *Pautas de aplicación de diversos artículos del CCT en la Universidad Tecnológica Nacional*. Actualización julio/2023.
- Paz, A. (2023). El derecho universitario y el estatuto del docente universitario. Parte I. *Revista derecho del trabajo*, 83(3), pp. 75-100.
- Rovelli, L. I., De la Fare, M. y Lenz, S. (2016). *Expansión y nuevas configuraciones en los regímenes de Carrera Académica/Docente en las Universidades Nacionales de la Argentina*. 8(12), pp. 162-178.



¿El robot como nueva interfaz educativa y modalidad de enseñanza virtual?

CLAUDIO RAMA

Economista. Doctor en Educación, doctor en Derecho.

Introducción

La educación y la educación a distancia, en particular, se caracterizan por apoyarse en mediaciones que permiten complementar o sustituir los procesos de enseñanza. Tales mediaciones han sido conceptualizadas como generaciones de la educación a distancia (Bates, 2015) o como expresiones de la tecnoeducación (Rama, 2023), en tanto, la educación se apoya en las tecnologías de información y comunicación (TIC) y es impactada por sus cambios. Las mediaciones tecnológicas constituyen una interfaz o complemento entre el emisor y el receptor, entre el docente y el aprendiz, entre la institución y el estudiante o entre la enseñanza y el aprendizaje, es decir, articula a ambos actores. La evolución de las mediaciones ha variado: desde las formas asincrónicas mecánicas de los productos mecánicos hacia dinámicas sincrónicas analógicas y, finalmente, interactivas en el entorno digital. En tanto la educación mejora con la interacción entre los actores del proceso de enseñanza, por su parte, las mediaciones han tendido a evolucionar hacia formas biunívocas.

En este espacio de articulación e interfaces, en el mundo educativo, es necesario analizar la irrupción del robot, como una máquina-herramienta de mediación que permite cumplir funciones de enseñanza, incluso como un actor independiente. Si bien el robot nace de la lógica mecánica, concebido y teorizado para realizar tareas de fuerza en el mundo industrial, con la digitalización cambia su funcionamiento y prestaciones, gracias a flexibilidad que permite la programación informática y asume nuevas prestaciones. Pero, además de la irrupción de la inteligencia artificial (IA), se transforma y conforma no solo como una máquina que puede prestar un servicio de intermediación tradicional en el acceso a la formación, sino que –al mejorar sus prestaciones con la IA– cabe la posibilidad de conformarse como un actor educativo autónomo. Cabe reflexionar si es una utopía infantil que los robots asuman la tarea de la docencia, o las formas en las cuales se rearticulen los trabajos de enseñar entre hombres y máquinas.

Las tecnologías de comunicación y las cuatro transformaciones educativas

Las tecnologías de comunicación e información y sus innovaciones han sido uno de los ejes de las transformaciones educativas desde su génesis. Sin duda que los paradigmas y concepciones pedagógicas, las articulaciones curriculares a las demandas sociales o los objetivos políticos e ideológicos han marcado también las dinámicas educativas, pero el rol de las tecnologías de comunicación e información ha sido determinante, en tanto el fenómeno educativo es un hecho comunicacional. Las teorías de comunicación, incluidas la complejidad de la codificación y decodificación de los mensajes, su articulación a las capacidades de los actores, la tendencia a la dispersión de los mensajes con crecientes niveles de entropía o las propias narrativas que impone cada medio, constituyen los componentes principales, tanto en lo educativo como en lo comunicacional. También destaca el rol de las tecnologías de los contenidos y de las plataformas y medios, los cuales distribuyen la información. Las formas de los soportes y el envase de los contenidos son determinantes en la educación, en tanto las personas tenemos una limitada capacidad de retención y que nuestros procesos neuronales de aprendizaje imponen tiempos superiores cognitivos de apropiación, la necesidad de repetición, incluso en los propios ritmos personales, además de una mayor concentración y atención para apropiarse de conceptos complejos. Los soportes y envases permiten un tiempo expositivo, o una reproducción posterior, que facilitan su mejor apropiación. Mientras que para aprender se requieren tiempos, velocidades o formas de análisis de los contenidos simbólicos de la comunicación educativa mayores. Ello ha impulsado, entre otros elementos, una dinámica continua de innovaciones en las tecnologías de comunicación e información y una competencia entre sus productores para su mejoramiento.

Más allá de las innovaciones continuas, bajo un enfoque histórico, se identifican cuatro grandes revoluciones en las tecnologías de comunicación e información con relación a su impacto en los procesos educativos, además de estar al inicio de una quinta gran transformación con la tecnoseducación. La primera gran innovación en la comunicación, y por ende en la educación, fue la creación del alfabeto y la escritura. Ello permitió transferir y diferir la comunicación, así como, la información entre las personas, para formular conceptos e ideas con mayor profundidad al escribir. El alfabeto fue la base de las primeras estructuras educativas, entre ellas de las universidades como el caso de la primera en China, centrada en la preparación para la lectoescritura y los exámenes imperiales, acorde a las complejidades de aprender los caracteres.

La segunda gran transformación comunicativo-educativa fue la creación de la imprenta como tecnología seriada de soporte físico de la escritura, por ende de la información y el conocimiento, que permitió una comunicación más allá del tiempo y el lugar entre los participantes. Si bien se había gestado con los pergaminos, que posteriormente alcanzó un desarrollo con los libros de pergaminos unidos integrales, sin embargo, fue con la invención de la imprenta de tipos móviles de Gutenberg que se pudo registrar, transportar y preservar el conocimiento en envases seriados.

Gracias a este sistema de letras intercambiables y la facilidad de impresión, cambiaron las dinámicas de enseñanza al apoyarse en el libro como envase de contenidos y la irrupción de pedagogías como el seminario de Humboldt. El libro fue la génesis de la heutagogía y la educación a distancia.

La tercera transformación en la articulación, entre tecnologías de comunicación y educación, se produjo con la creación de la electricidad y la radio y, como soportes analógicos, la televisión para registrar y transportar los conocimientos a través de ondas hertzianas y del cine. La electricidad permitió la irrupción de sistemas de codificación y de decodificación de la comunicación inalámbrica, con lo cual se alcanzaron escalas y coberturas muy superiores a la transferencia de información. También permitió la masificación de la producción de libros por las imprentas, la expansión de las bibliotecas y, sin duda, la educación nocturna. Asimismo, se expandió la educación a distancia con otra modalidad, así como, mayores opciones del autoaprendizaje. Con estas transformaciones se democratizó la educación, por su parte, la enseñanza se apoyó intensamente en las TIC y las industrias culturales (Rama, 1999).

Posteriormente, irrumpió una cuarta gran transformación en la relación entre educación y tecnologías de comunicación con la revolución digital, que, además de registrar y transportar datos e información, permiten preservarlos en un lenguaje de ceros y unos, más resistentes a la pérdida y más fácil de transferir. Ello permitió la convergencia digital de todos los contenidos analógicos o mecánicos de imagen, sonido o movimiento. Este tipo de TIC posibilitó la virtualización y la irrupción de herramientas informáticas con un uso intenso en las aulas por medio de la PC y el paquete Office de Microsoft, así impulsaron la creación de redes y la enseñanza en aulas virtuales, con sistemas de simulación digitales y dinámicas sincrónicas y asincrónicas digitales de enseñanza. La nube se constituyó en la biblioteca de apoyo a la enseñanza y permitió crear múltiples mediaciones tecnológicas sincrónicas y asincrónicas. El acceso a la formación se democratizó, es decir, ayudó a dinámicas de desintermediarización y el autoaprendizaje asistido fue una de las expresiones (Bates, 2012), lo que permitió interacción sincrónica, móvil, convergencia digital y programación informática, que contribuyeron ampliamente al autoaprendizaje.

Actualmente, como quinto momento de la evolución de la tecnoeducación, irrumpe otro ciclo tecnológico de innovación digital con la IA, en tanto *creación destructiva* abre una nueva fase entre educación y tecnologías de la comunicación e información, la cual constituirá un jalón de primera dimensión en la reconfiguración de las características de la oferta educativa. La IA impulsará nuevas configuraciones y múltiples interfaces educativas como los simuladores, software de enseñanza interactivos y sincrónicos, y equipamientos como chatbots y robots

educativos, además, llevará la tecnoeducación a un estadio superior en su capacidad no meramente de intermediación, sino de interacción y enseñanza autónoma.

La enseñanza mediada por robots

La palabra Robot fue creada en 1921 por Capek a partir de la palabra checa *Robota* que significa servidumbre o trabajo forzado, o de la palabra rusa *rabota* que es simplemente trabajo. El concepto se enfoca en un objeto mecánico externo como expresión del industrialismo que, apoyado también en el taylorismo, transformó a las personas como en autómatas del trabajo o esclavos de las máquinas que establecían las tareas y los ritmos. La propia cadena de montaje, con su producción en serie, era una producción donde destacaba el cronómetro (Coriat, 1998). Se visualizaba a los hombres como robot de máquinas-herramientas, parte de una mirada asociada al concepto de la enajenación del hombre que producía el trabajo, quien abandonaba su concepto creativo para tornarse en el ejecutor de un conjunto de tareas automatizadas con ritmos fijados por la máquina y la electricidad. La mecanización y la automatización eran vistas como formas de enajenación y con ello se abandonaba el concepto del trabajo como realización humana. Los hombres se volvían robot al insertarse en la dinámica que imponían las máquinas herramientas de la cadena de montaje. Era la visión que Chaplin caricaturizó en la película *Tiempos Modernos*.

Se concebía un robot como un ser independiente de los hombres y que los sustituían por capacidades físicas superiores para complementar o reemplazar el trabajo de las personas. Con más fuerza física o con más capacidad de resistencia al entorno, mayor movilidad o capacidades físicas. Sin embargo, la ficción fue más intensa que la realidad que no se produjo; recién con la superación de la mecánica y la irrupción del mundo digital, se comenzó a visualizar al robot como una máquina herramienta híbrida. Con la inteligencia artificial, junto con sistema autónomo y en red, finalmente se viabiliza al robot como una máquina-herramienta autónoma conectada. Además de la fuerza física se dota de capacidades intelectuales que permiten impactar en trabajos más sofisticados y complejos. Este concepto de herramienta e interfaz es el enfoque de los actuales robots, que dejan ser de ficción y se constituyen en prototipos de trabajo concreto. Son una terminal de un ecosistema de IA que le permite realizar trabajos específicos con software y conexiones especiales en red a plataformas alimentadas por IA, además, que comandan sus movimientos.

El concepto de robot, en sus diversas vertientes de desarrollo, se focalizó en sus inicios en el mundo de la fábrica. Pero actualmente se desarrollan prestaciones en el mundo de los servicios y de la educación, especialmente en la educación virtual

o a distancia que constituye hoy un tipo de educación en red mediada y articulada por software y que, en múltiples casos, utiliza interfaces. Con la IA se incorporan nuevas mediaciones tanto robots como chatbots. Además, destacan expresiones de robots con IA o simplemente como una mediación híbrida digital-mecánica en red. Uno de los primeros es Sophie, un robot humanoide (ginoide) impulsado por inteligencia artificial realizado por Hanson Robotics (Hong Kong).¹ Dotado de ruedas, con forma antropomorfa de mujer y conectado por Internet al software de IA generativo GPT 3.5, es una versión avanzada y actualizada de un proyecto piloto que irrumpió en el 2015 con programación propia. Es un robot híbrido con componentes mecánicos, analógicos y digitales, pero articulado por IA. Tiene una relativa autonomía con sus ruedas y sensores, e interactúa respondiendo preguntas bajo un formato de chatbot con interfaces de voces y múltiples lenguajes como GPT. La compañía trabaja en uno más pequeño concebido para su uso en el escritorio como apoyo a los estudiantes, docentes e investigadores en sus procesos de aprendizaje. Es un robot autónomo pero alimentado y movido por un ecosistema de la inteligencia artificial.

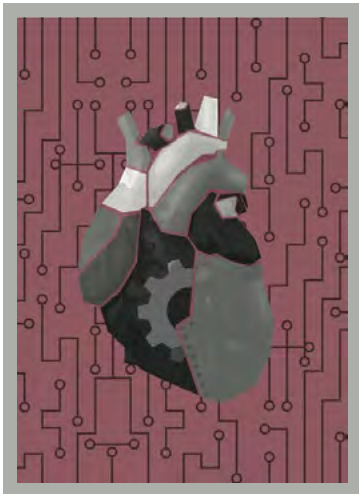
Otros tipos de robots refieren a aquellos que carecen de IA. Se los concibe como un tótem por su carácter físico y estático que funcionan como mediación en red con escasa capacidad de acción autónoma. Ellos pueden estar conectados a internet, incluso pueden estar directamente conectados a personas para gestar sus servicios o movimientos. Por ejemplo, a nivel educativo se puede referir a PERSI (Proyecto Educativo de Reinserción Social Integral) impulsado por la Secretaría de Educación Superior Ciencia y Tecnología de Ecuador, que es una interface o mediación entre un docente y los estudiantes. Está concebido como una interfaz virtual que permite dar clases en línea a las personas privadas de libertad. Actualmente se usa en 8 cárceles con profesores que, desde diversos institutos técnicos, brindan clases.

Los robots como interfaces de la IA en la vida social y laboral

La articulación de los tradicionales robots mecánicos con la inteligencia artificial (IA), implica un cambio en la eficiencia y la utilidad de los robots, asimismo, coloca varias reflexiones sobre la articulación entre las máquinas y los hombres en el mundo del trabajo y la vida social. Hasta ahora, los avances industriales en las máquinas y tecnologías en la historia, no han asumido formas antropomorfas. Sin embargo, el concepto robot, más literario que real, se concibió como una máquina antropomorfa con forma física similar a hombres o animales. Con la irrupción de la IA, como centro motriz y su uso en máquinas, se plantea la discusión sobre la eficiencia de las formas antropomorfas de los robots, frente a formas físicas diferentes y que por ende solo son percibidas como herramientas mecánicas, más allá de tener o no IA. Nadie siente que un cajero automático es un robot con IA, ya que ni se mueve ni parece humano.

Así, un eje de reflexión es sobre la eficiencia de formas antropomorfas de las máquinas con IA, especialmente en aquellas que interactúan con personas, es decir, potencialmente en los sistemas educativos. ¿Es lo mismo poner un tótem que un robot humanoide frente a una clase? Sin duda, utilizar robots con formas antropomorfas en la educación se asocia a la propia IA, que emula y replica la inteligencia humana. También puede crear tensiones de competencias laborales y conflictos hombre-máquina. Para otros enfoques, inversamente los robots con formas antropomorfas, facilitan la capacidad de interacción hombre-máquina, al igual que sus caras, gestos faciales y movimientos al imitar el comportamiento humano, pueden generar una mayor atracción y compromiso de sus usuarios, incluidos los estudiantes, con ello más atención y participación en las actividades edu-

cativas. Esta conexión emocional pudiera mejorar la comprensión de las instrucciones o información del robot. También se ha considerado que en entornos educativos la presencia de robots antropomorfos puede ayudar a reducir la ansiedad en algunos estudiantes. La naturaleza familiar de la apariencia del robot promueve una interacción más cómoda físicamente y menos intimidante. Las formas antropomorfas en los robots pueden facilitar el aprendizaje social al proporcionar modelos de comportamiento más identificables para los estudiantes. El tema no es solo por la forma física, sino que los robots están humanizando en sus interacciones. Sigman y Bilinkis (2023) analizan al robot *Eliza* como la primera muestra de formas de comunicación empáticas en la lógica de su programación. Ello se ha generalizado y actualmente en las interacciones con la IA, sean formas en red como GPT u otros como *Sophie*, se aprecia



en sus parámetros de comunicación lenguajes empáticos, lo cual les facilita interactuar mejor con las personas.

La IA generativa se apoya en estructuras de lenguaje y funciona como una interfaz informática en red, que cubre un segmento de demandas y necesidades de apoyo (Rama, 2023). Sin embargo, también ella puede ser mediada a través de robots con formas antropomorfas como máquinas para cumplir otras demandas humanas de trabajo: estudios, placer, seguridad, etc. En este sentido, actualmente la interacción de los hombres con la IA asume múltiples formas con muy diversos tipos de interfaces: fijos, más o menos móviles, antropomorfas, incluso zoomorfas, como los robots animales. Así, la relación hombre-máquina en el entorno del uso de la IA, se expresa en forma indirecta a través de un computador y conectada a la red, un cajero automático conectado a un banco, o una televisión conectada a Netflix o a través de un robot con formas antropomorfas para determinadas actividades que se considere sean necesarias.

Actualmente, la IA, tal como se aprecia en GPT, Claude, Bard o Copilot, se soporta más eficiente a través de una interfaz en red no móvil, aunque ya ha ingresado a los celulares y en un futuro, al generalizarse la comunicación 5G, será totalmente móvil como internet de las cosas. La IA es más

eficiente en actividades intelectuales de cálculo, análisis, diseño u otras de pensamiento abstracto o de información, donde el robot tradicional mecánico-digital no es más eficiente ni eficaz por las complejidades de desarrollar los movimientos en robots mecánicos. Actualmente, más allá del viejo paradigma de una sustitución de los trabajos manuales, la situación es a la inversa, estamos frente a una sustitución y complementación de los trabajos intelectuales. Es decir la articulación IA y robots, o sea formas híbridas digitales y mecánicas, carecen de la ductilidad y flexibilidad necesaria por el bajo desarrollo de la robótica o mecatrónica.

Sin embargo, es de suponer que la IA y la robótica pronto alcanzarán niveles de interacción simbióticas, que les permitirán realizar mejor las tareas físicas-humanas. Ello mejora al estar la IA entrenando sus movimientos con humanos. Igualmente faltan mejores niveles de conexiones entre lo digital y lo mecánico o biológico, conectividad superior, potentes redes de 5G de banda ancha y más rápidos procesadores. Cuando ello se alcance, la disrupción de la IA será mayor en el mundo laboral y educativo, y tendremos robots inteligentes planteando desafíos reales para asumir algunas de las tareas de los empleos docentes.

Una nueva etapa educativa con robots e inteligencia artificial

El tradicional concepto del robot mecánico ha tenido un cambio significativo en las últimas décadas derivado de la disrupción digital, con un nuevo modelo diferenciado de robot, con diversidad de componentes mecánicos, analógicos y digitales. En esta nueva articulación, los componentes mecánicos se reducen, al tiempo que aumentan los analógicos, especialmente los digitales. Es el nuevo mundo de la mecatrónica como disciplina que integra la mecánica, la electrónica, la informática y el diseño para proyectar, desarrollar y fabricar sistemas mecánicos inteligentes.

Como referimos una de las expresiones de los robots es su funcionamiento en red como una interfaz manejado por una persona a través de una conexión inalámbrica, que responde a instrucciones transmitidas por internet o radiofrecuencia. En otra de sus expresiones, el robot realiza algunas actividades programadas por un software especial. Pero el desarrollo creciente del robot es como máquina-herramienta con su centro de control y funcionamiento conectado al ecosistema de la inteligencia artificial. El robot funciona relativamente de manera autónoma, pero está conectado a la IA que controla la realización de sus movimientos e interacciones. El carácter autónomo está dado por ser un sistema que aprende, enseña y se comunica, a partir de una base de datos y múltiples parámetros. Este constituye el nuevo tipo de robots con prestaciones crecientes en el trabajo y en la enseñanza directa, incluso asociado a formas antropomorfas para facilitar su aceptación. En este rol, los robots educativos pueden ser una herramienta eficaz para la educación virtual, ya que permite aprender de forma autónoma y al propio ritmo de los estudiantes. Los robots educativos pueden ayudar a mejorar el aprendizaje de las personas, ya que ofrecen múltiples respuestas con más información, sin los riesgos de los sesgos de una sola mirada de las personas que pueden tener preferencias o prejuicios. Incluso pueden ayudar a superar las barreras de la educación virtual, como

la falta de equipamiento a alguna instalación educativa o la falta de interacción de los sistemas asincrónicos o sincrónicos de educación digital.

En este sentido, los robots educativos pueden ser clasificados en dos modalidades. Unos, de tipo *totem* que necesitan la intervención del usuario para funcionar, quien debe programar sus movimientos y acciones, incluso se debe guiar desde lejos por internet u otro sistema. En este caso, el robot, más allá de su grado de movilidad, es una interfaz entre los docentes o las instituciones y los estudiantes. Otro caso refiere a robots relativamente o totalmente autónomos, que funcionan en forma independiente gracias a sensores, algoritmos y motores. Se apoyan en IA y en redes, por medio de las cuales amplían la ejecución de tareas y las interacciones sociales, además de su capacidad de aprender en tiempo real. Con la IA pueden realizar actividades de forma autónoma, en consecuencia, aprender de las interacciones en esos trabajos, esto planteará con el tiempo cumplir algunos niveles de tareas de apoyo docentes. En este caso se conforma como una interfaz que brinda un servicio de intermediación en la cadena de trabajo de la educación, sea presencial o virtual. No estamos solo frente a un ingreso de un software de IA que contribuiría en los trabajos fuera del aula (preparar cursos, ayudar a redactar trabajos, sintetizar textos, contrastar argumentos o investigar, etc.), sino en el potencial ingreso de un robot híbrido (mecánico-analógico-digital) conectado a la IA e interactuando como máquina de enseñanza y guía del autoaprendizaje directamente con los estudiantes.

Las limitaciones técnicas de los robots frente a los humanos

Los robots se concibieron en forma mecánica, pero se han vuelto viables con los entornos digitales, gracias a su software interno para comandar sus movimientos y acciones, que cumple la función de cerebro. Con la irrupción del ciclo de la IA se amplía este paradigma de los robots, al ser el nuevo centro de su funcionamiento para aprender de sus movimientos e interacciones, al tiempo que se dota de capacidades analíticas, de acción y de comunicación, de esta manera, se conforma como una unidad de movimiento autónomo con sensores, cámaras y sistemas de GPS. Ello plantea como problema la articulación de componentes digitales, mecánicos y analógicos con sus diversas interfaces, lo cual presenta limitaciones frente a los sistemas humanos de componentes biológicos. En parte, por esa razón, los robots tienen movimientos toscos y simples, además de tiempos de respuesta lentos, que incluso los hace ineficientes para sustituir muchas tareas humanas delicadas o de detalle. Aunque la IA es mejor por sus componentes digitales, al articularse a estructuras mecánicas y analógicas y estructurarse como un robot híbrido, su nivel de funcionalidad comparativa es menor.

El tiempo de respuesta de los humanos en sus actividades neurológicas y motrices versus los tiempos de respuesta de los robots varía por la complejidad cognitiva y los niveles necesarios de articulación entre cerebro y cuerpo, así como por la sutileza y diversidad de sus movimientos. En algunos casos, el tiempo de respuesta de la IA como los *chatbots* actuales es de milisegundos, una vez procesada la consulta, y su ecosistema mejora constantemente respecto a la velocidad de procesamiento, acceso a bases de datos o reglas de comprensión del lenguaje y la comunicación, por lo que

su tiempo de respuesta tenderá a ser menor. Sin embargo, si nos referimos a acciones flexibles e interactivas como conversaciones complejas, fluidas y colectivas, los humanos tienen diversos grados de ventajas en tiempos y tipos de respuesta. Los robots, aún, tienen limitaciones en el procesamiento neurolingüístico de lenguaje natural, en conversaciones fluidas, complejas y flexibles, más aún si son con varios interlocutores o con cambios de contextos y temas con lenguajes coloquiales o callejeros. Los sistemas de IA generativos tienen flujos de conversación predeterminados, que dificultan manejar interrupciones o cambios rápidos de tema, asimismo, son incapaces de entender comunicaciones que incluyen lenguajes no verbales como la expresión facial o gesticular. La IA está actualmente concebida como un sistema de procesamiento secuencial y diseñado para recibir una entrada, procesarla y dar una salida, sin poder hacer varias cosas a la vez, es decir, les dificulta manejar interrupciones y cambios. Sin embargo, es también una característica o limitación humana, más allá que nuestro cerebro al mismo tiempo ordena el complejo y diverso funcionamiento del cuerpo. Esta debilidad es también de los procesadores que son secuenciales, aun cuando ya se está avanzando hacia nuevos procesadores gráficos como los de Nvidia, que trabajan separando las tareas o de enfoque cuántico como se experimenta.

Pero más allá de estas limitaciones en las capacidades de procesamiento, incluso en su software, asociadas al manejo del lenguaje o el diseño conversacional, hay un problema estructural en los robots, y en menor intensidad en los sistemas de IA, que remite al hecho de estar compuestos por los distintos estratos tecnológicos –mecánico, analógico y digital– y que por ende requieren su articulación a través de diversos tipos de interfaces. Los robots, y la IA, son una integración de componentes digitales (IA, software, etc.), mecánicos (servidores, discos duros, ventiladores, si es solo IA, además, estructura, articulaciones y motores si es robótico) y analógicos (sensores, conversores, amplificadores) por lo que requieren diversos interfaces entre ellos para poder secuenciar instrucciones y reacciones. A diferencia del funcionamiento humano, si bien tiene múltiples sistemas de procesamiento, conexión, información o movimiento, todos son biológicos. La sinapsis neuromuscular, la transmisión de señales del sistema nervioso a los músculos y otros miles de componentes es extremadamente rápida y precisa, ya que el cuerpo tiene muchos sensores y formas de realimentación automatizadas en sus redes biológicas de la información, así como, del trabajo de las células y órganos.

En contraste, los robots no tienen ese nivel de acoplamiento entre decisiones/órdenes y ejecución motora a través de un sistema único, como es el caso del sistema biológico, sino que requieren diversidad de interfaces para unificar el funcionamiento de los distintos componentes y tecnologías. Por ello tienen algunas limitaciones de movilidad y acción en comparación a los humanos, aún durante un largo tiempo, más allá de que lo mecánico les dota de más fuerza o que el procesamiento de la información digital es mejor. Sin duda se requerirá en la articulación mecánico-analógico-digital avances en los materiales, motores, sensores y, especialmente, en los interfaces entre el sistema neural-control y motor digital de la IA y los sistemas mecánicos y analógicos, pero todavía se aprecia que la red biológica

integral es más eficiente en la integración senso-motriz y en la creación de destrezas finas de acción.

¿Los robots pueden ser más eficientes para enseñar?

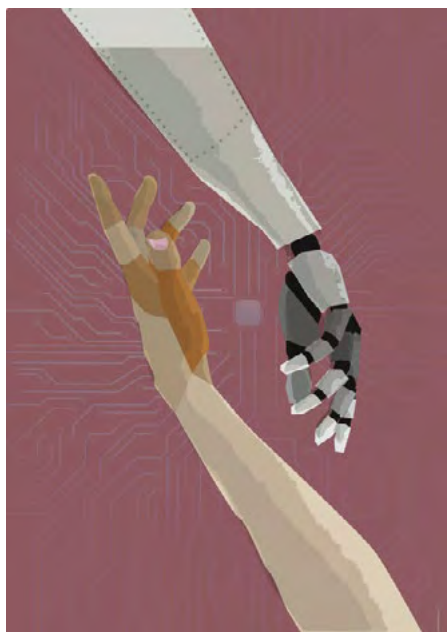
El avance en la incorporación de los robots en la educación, asociado al progreso de la inteligencia artificial, constituye una tendencia a escala global que deriva en una variada reflexión, con múltiples miradas y análisis de sus causas, características e impactos. Ello está vinculado a que esta tecnología permite superar la lógica educativa hombre-herramienta-hombre (donde la herramienta es una interfaz en tanto recurso de enseñanza) por una nueva lógica tecno-educativa dada por una relación educativa máquina-hombre, en la cual la tecnología comienza a conformarse como el actor educativo dominante. Esta nueva dinámica se expresa en la irrupción de sistemas en red con o sin robots físicos, a través de los cuales accedemos directamente a la formación. Estaríamos ante una transformación de las tradicionales interfaces o mediaciones educativas, por otra forma de acceso a la educación directamente mediada por robots. Las interfaces educativas, tradicionalmente, han cumplido la función de ser solo mediaciones en la relación hombre-hombre o docente-estudiante, en la enseñanza y el aprendizaje, y se expresaron en libros, videos u otros productos culturales de las industrias culturales, incluyendo internet. Esas mediaciones simplemente apoyaban a los docentes para contribuir a mejorar los aprendizajes, en sustitución y complemento de la transferencia de información. Con la irrupción de la inteligencia artificial, se viabiliza la creación de sistemas conectados en red y robots, que no se limitan en ser una mediación entre docentes y estudiantes en forma directa, sino que cumplen una función propiamente educativa a través de una relación hombre-máquina.

Es una transformación en la cadena de trabajo de la enseñanza y el aprendizaje, donde la IA se constituye como el factor educativo dominante. Ello cambia el funcionamiento habitual de las tradicionales industrias culturales como mediaciones, que en tanto carecen de interacción, tienen limitaciones educativas y se requiere, por ende, la función del docente al menos como tutor, mentor o apoyo. A diferencia de la inteligencia artificial, especialmente con los sistemas generativos de lenguaje, se conforman unas *industrias culturales inteligentes*, que permiten tanto la interacción tutorial con las personas, así como el suministro de contenidos y con ello cumplir la función de enseñanza. El carácter de *industrias culturales inteligentes* está dado porque, gracias a la IA, los contenidos son procesados, organizados y reestructurados en función de las necesidades específicas de las personas. Con ello se conforman no meramente como recursos de aprendizaje o de información, sino como componentes de la gestión educativa misma.

Esta nueva realidad cambia las bases de la enseñanza tradicional que separó el conocimiento explícito del conocimiento tácito. Mientras los saberes explícitos son aquellos que se pueden transferir a través de las industrias culturales de fácil acceso, el conocimiento tácito deriva de la experiencia y corresponde a las habilidades difíciles de transmitirse. Ello ha variado en alguna dimensión con los multimedia, que muestran videos muy realistas de enseñanza práctica que antes solo nos podíamos apropiari rela-

tivamente en forma presencial con asistencia tutorial. Sin embargo, estos videos no se actualizan ni permiten interacciones de preguntas y respuestas. A diferencia, la IA que tiene una capacidad superior de enseñanza respecto a las tradicionales mediaciones de las industrias culturales, ya que permite actualizar los contenidos gracias a sus interacciones con personas, realidades y bases de datos. Estas capacidades de la IA, le permiten niveles superiores de enseñanza frente a las tradicionales industrias culturales que carecen de actualización e interacción. La inteligencia artificial no solo constituye una mediación de conocimientos explícitos actualizados, sino de enorme apoyo para transferir conocimientos tácitos y prácticos. Incluso puede hacer videos de formación práctica, hasta de tres dimensiones.

Otro componente que también contribuye a una mejor función de enseñanza es la IA con forma de robot, en tanto máquina-herramienta de enseñar refiere su nivel de empatía. Algunos niegan el uso de robots en la prestación de servicios a los humanos, por su supuesto carácter impersonal, frente a las mediaciones educativas del trabajo docente, dada la importancia de la afectuosidad, empatía y atención particular humana en alcanzar resultados de los aprendizajes. Los estudios muestran mejores resultados con maestros más sensibles, atentos y dedicados. Sin embargo, este enfoque de robots impersonales se ha ido superando con la incorporación de referencias de empatía, afectuosidad e interacción de tipo humana en los parámetros de la programación de los robots y de la IA. Es claro que el robot puede ser programado para felicitar e incentivar a un estudiante por un trabajo bien hecho o cualquier otra acción. Mientras que los robots y la IA tienen parámetros para interactuar de forma empática, las personas no siempre están en capacidad de cambiar nuestro carácter o de actuar siempre empáticos. En este sentido, algunos sostienen que los robots tienen el potencial de ser más íntimos y personales que los docentes humanos, al no estar sujetos a prejuicios o sesgos, mientras que los robots con IA pueden proporcionar una experiencia de aprendizaje y carecen inatamente de apreciaciones negativas en términos raciales, de género u otras. Ello es programable, incluso se puede ajustar el comportamiento e interacción al cambio general de los valores, mientras que los humanos tienen dificultades de reaprender o cambiar sus paradigmas que puede ser más difíciles que el propio acto de aprender. Los robots, por sus características materiales, pueden ser más maleables y flexibles a las personas, por ende pertinentes a los cambios.



La IA y la heutarquia educativa como política educativa

La irrupción de los robots y de la inteligencia artificial (IA) tendrá múltiples impactos en las tareas que realizan las personas, entre ellas en las potencialidades referidas a los trabajos educativos de enseñar y aprender. La IA, como toda innovación tecnológica rupturista, también redistribuirá muchas de las tareas docentes actuales entre los hombres y las máquinas, con un incremento del uso de las nuevas TIC de IA, en tanto ellas permitirían mejorar muchas de las tareas de enseñar y de transferir información, con ello lograr más eficacia en el aprendizaje.

Históricamente todas las grandes innovaciones en las TIC como la escritura, la imprenta, las ondas radioeléctricas o las computadoras han complementado, ampliado, mejorado y sustituido la tarea humana docente de enseñar, asimismo, han contribuido a reconfigurar la división del trabajo de enseñar, especialmente la división de las tareas entre las máquinas y tecnologías y las personas. Si antes adquiríamos la educación exclusivamente gracias al trabajo docente basado en su lengua, luego se ha dado por una combinatoria entre ese trabajo docente directo y el trabajo indirecto y previo, asociado a los recursos de aprendizaje y las tecnologías mecánicas, analógicas o digitales de comunicación e información, las cuales son resultado de trabajos muertos o pasados, de conocimientos y actividades intelectuales y de actividades humanas previas por ejemplo hacer un libro, un video, un Power Point o un software.

Como resultado de la evolución de las TIC, además del aporte docente directo, aprendemos y adquirimos competencias y conocimientos por la contribución de estas tecnologías. Ellas son la base de tecnoeducación, pero aparte de complementar y apoyar, las TIC han contribuido históricamente a reducir o sustituir el trabajo docente externo de la enseñanza y favorecer el autoaprendizaje. Han alimentado una tendencia enorme y creciente hacia la formación autónoma de las personas gracias a esas diversas tecnologías de comunicación e información. La IA y los robots en este sentido constituyen un nuevo avance, y un paso determinante, en el camino para alcanzar la heutarquia educativa. Esta refiere a la capacidad de una persona de desarrollar autónomamente sus capacidades, incluida la educación, sin necesidad del apoyo directo de otras personas. Este es claramente el objeto final de la educación: alcanzar a lograr la capacidad de autoaprendizaje por parte de las personas y no tener que depender siempre de otras para poder construir su capital humano. La posibilidad de adquirir una educación autónoma y libre, acorde a las capacidades, intereses y necesidades de las personas, se constituye el fin de la educación y que propende como eje dominante al aprendizaje. La enseñanza, o sea la tarea docente y de gestión, es secundaria, en tanto el objeto central está dado por aporte a la capacidad de lograr el aprendizaje, por ende su función está asociada al objetivo central. La heutarquia educativa como capacidad de autoaprender se apalanca en las tecnologías de comunicación y asume en parte la forma de tecnoeducación. Ello desde la tiza o el pizarrón en adelante. Con la tecnología de la IA se incrementa sustancialmente la capacidad de poder alcanzar el autoaprendizaje, la heutarquía o libertad educativa.

El libro fue un avance, también las ondas hertzianas, pero ambos se limitaban a ser recursos de aprendizajes complementarios o interfaces en el proceso de enseñanza, al carecer de la *interacción* que es un componente imprescindible en el aprendizaje. Lo digital creó la convergencia de imágenes, sonido y textos, formas fundamentales para acercarse relativamente a la creación de vivencias, pero sigue reconstituyendo dos dimensiones de la realidad cuando se conforma por tres. También lo digital trajo la capacidad de simular la realidad mediante ambientes virtuales, pero requiere lentes especiales y ya la holografía avanza como una mediación o interfaz más real.

La IA por su parte agrega varios avances para contribuir al aprendizaje autónomo. Lo cual no remite meramente a la existencia de *chatbots* personalizados e interactivos apoyados en softwares generativos, que permiten conversaciones tutoriales profundas o en la creación de simuladores dinámicos centrados en el autoaprendizaje sino que, además de tutoriar, permiten evaluar y mejorar las destrezas; también en la capacidad de la IA, en tanto la máquina esté conectada a bases de datos, sensores o interacciones, de adquirir no solo el conocimiento *explícito*, dado por los recursos de aprendizaje o saberes registrados en algún soporte, sino del conocimiento *tácito* a través de sus propios algoritmos, redes de conexiones y parámetros. Mientras que ella aprende, razona e investiga, su capacidad de contribuir a mejores niveles autoaprendizajes creará una nueva frontera en la educación y en la heurística en termino de estrategia y política de una enseñanza para todos. En este sentido, el robot no solo cumpliría la función de un docente, sino de un docente investigador en términos de estar actualizado y en la frontera del conocimiento. El nuevo paradigma implicará una estrategia de política educativa centrada en impulsar el autoaprendizaje y con ello una mayor libertad de las personas para realizar sus propios recorridos en el camino del aprender.

Conclusiones

El desarrollo de sistemas de conectividad más eficientes en forma inalámbrica, de mejores sistemas de software sincrónicos de comunicación, la propia aparición de la IA, así como de nuevas demandas diferenciadas de formación, impulsa la irrupción de los robots en el ámbito educativo. Estos asumen muchas formas en esta etapa fermental de innovación. En ellos se han planteado dos configuraciones en las innovaciones, según se conformen como interfaces o mediaciones de docentes o si son autónomos, la sincronía se da con la inteligencia artificial exclusivamente. En este caso, los *chatbots* están en red y se conforman como máquinas-herramientas para facilitar el autoaprendizaje mediante interacciones a preguntas y respuestas como un recurso de apoyo fundamental. Son una herramienta, tanto en el aula, en una biblioteca o en la casa de las personas, de un ecosistema dado por la inteligencia artificial.

Ambos formatos como mediación sincrónica donde la enseñanza se localiza junto al alumno, pero el profesor está en forma remota, o programada, o como terminal de la IA, constituyen los esbozos de una nueva modalidad de

educación virtual. El formato es difícil de conceptualizar y clasificar, pero tiene componentes híbridos en términos mecánicos y digital, así como en términos presenciales y a distancia, lo que constituye un recurso de aprendizaje en un nivel superior como derivación de una *industria educativa inteligente*.

Nota

1. *Sophie* se presentó por primera vez en América Latina en el marco del Encuentro de Virtual Educa realizado en Guayaquil, Ecuador conjuntamente con la Universidad de Espíritu Santo (UEES).

Referencias

- Bates (2015). *La Enseñanza en la Era Digital Una guía para la enseñanza y el aprendizaje*. Disponible en: <<https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/wpcontent/uploads/sites/29/2019/10/LaEnsen%CC%83anzaenlaEraDigital_vSP.pdf>>.
- Bates y Sangra (2012). *La gestión de la tecnología en la educación superior. Estrategias para transformar la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Octaedro.
- Coriat, B. (1998). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid: Siglo XXI.
- Sigman y Bilinkis (2023). *Artificial, La nueva inteligencia y el contorno de lo humano*. Buenos Aires: Debate.
- Rama (1999). *El capital cultural en la era de la globalización digital*. Montevideo: Arca.
- Rama (2023). Nueva fase educativa digital con inteligencia artificial, en *Perfiles*, (XLV), UNAM, México.





IN MEMORIAM

CARLOS TÜNNERMANN BERNHEIM

El pasado 26 de marzo falleció en Managua, Nicaragua, el doctor Carlos Tünnermann, destacado estudioso de la universidad y la educación superior latinoamericana.

De su larga y brillante trayectoria, destacaremos su gestión como secretario general del Consejo Superior Centroamericano (CSUCA) de 1964 a 1974. Haber sido presidente de UDUALC en dos ocasiones, de 1969 a 1970 y luego de 1972 a 1974.

Por sus aportaciones al estudio de la educación universitaria, en 2005 se le otorgó el Premio Carlos Martínez Durán.

Tünnermann se formó como doctor en Derecho en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN) y como especialista en planeación educativa en el Instituto Internacional de Planeación (IPEE-UNESCO). Fue rector de la UNAN entre 1964 y 1974, y ministro de Educación del gobierno sandinista de 1979 a 1984. Durante este periodo, encabezó junto al padre Fernando Cardenal, la Cruzada Nacional por la Alfabetización. De 1984 a 1989 sirvió a su país como embajador en los Estados Unidos y como representante ante la OEA. También ocupó diversos cargos en la UNESCO.

Durante muchos años impartió cursos y conferencias en varias universidades latinoamericanas. Entre sus múltiples distinciones recibió varios honoris causa de universidades de la región, así como la Orden Isabel la Católica del gobierno de España y la del Aguila Azteca del gobierno mexicano.

Como escritor, destacan sus numerosos estudios sobre la obra de Rubén Darío y su desempeño como presidente del Centro Nicaragüense de Escritores y subdirector de la Academia Nicaragüense de la Lengua.

Desde 2018 formó parte de la Alianza Cívica por la Justicia y la Democracia, cuyo objetivo fue promover la paz y el diálogo entre el gobierno del presidente Daniel Ortega y la oposición.

Entre sus obras más notables sobre la universidad y la educación superior se cuentan *La universidad: búsqueda permanente* (1971), *Ensayos sobre la universidad latinoamericana* (1981), *Historia de la universidad en América Latina: de la época colonial a la reforma de Córdoba* (1991), *Educación superior de cara al siglo XXI* (1999), *90 años de la reforma de Córdoba* (2008) y *La universidad del futuro* (2011).

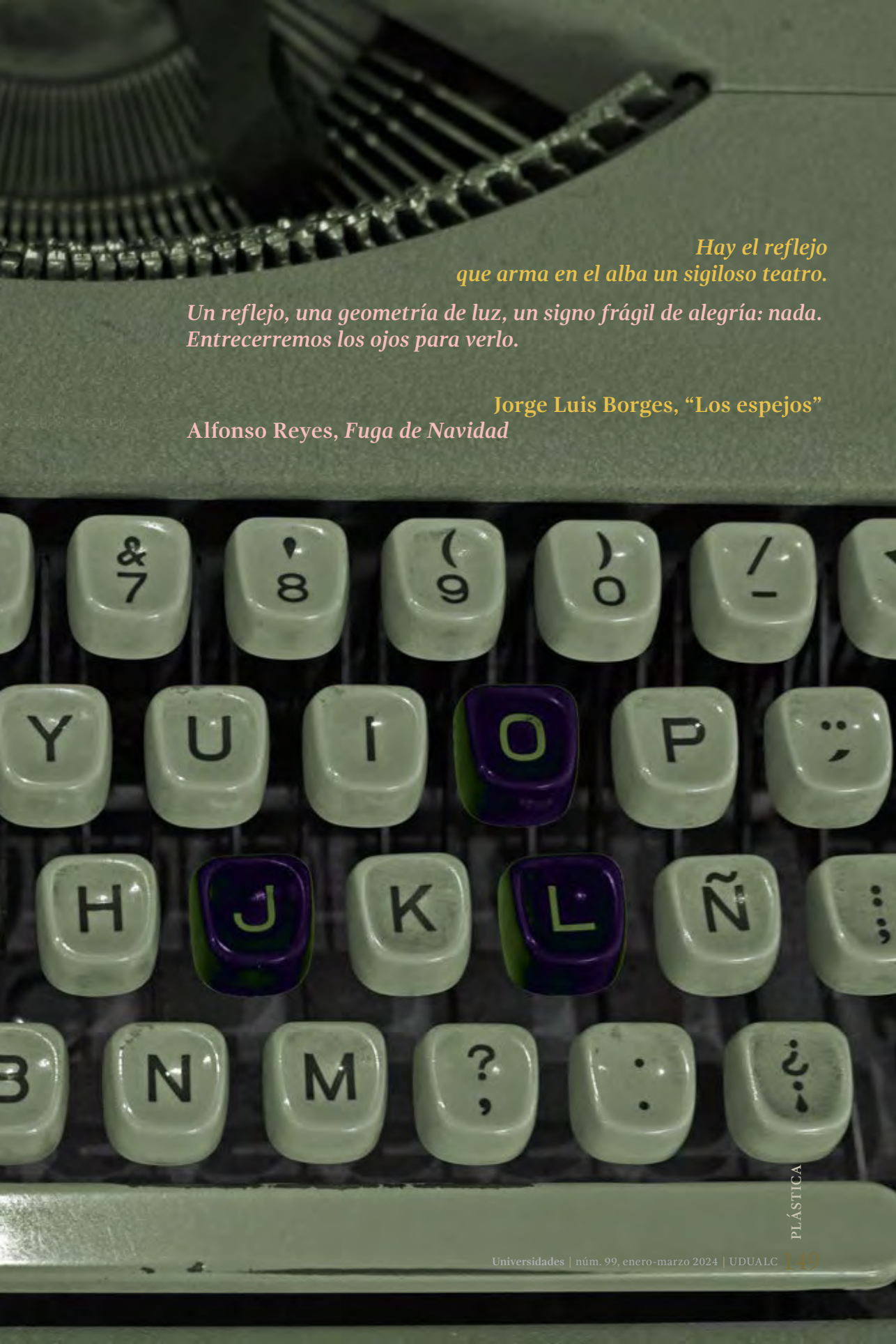
Quede esta breve semblanza en *Universidades* como un somero reconocimiento a la valiosa aportación de Carlos Tünnermann al pensamiento y la reflexión sobre la universidad y la educación superior en América Latina y el Caribe.

Armando Alcántara

Junio, 2024.

HERMES *Baby*





*Hay el reflejo
que arma en el alba un sigiloso teatro.*

*Un reflejo, una geometría de luz, un signo frágil de alegría: nada.
Entrecerremos los ojos para verlo.*

*Jorge Luis Borges, “Los espejos”
Alfonso Reyes, Fuga de Navidad*



De las oscuras y desiertas imágenes con las que cobijamos este centenario número de *Universidades* hay tres responsables. En estricto alfabético: Jorge Luis Borges, Barry Domínguez y Alfonso Reyes. Mismo orden que parece denunciar la altura de la tautología. Borges y Reyes vivieron una amistad inédita del plano no literario, y aunque parece que se encontraron quizás en un par de ocasiones, nadie lo atestiguó. Barry Domínguez, voyerista profesional de la literatura en México, buscó cruzarlos para siempre a través de sus lugares.

De la Biblioteca Nacional de Argentina (por cierto en la calle México en Buenos Aires), cubil borgiano, a la Capilla alfonsina, grieta del autor de *Oración del 9 de febrero*, Barry fotografió una intimidad que no supo de la otra más que epistolarmente, y a partir de ahí nos confiesa un par de secretos a ojos vistas.

Además, habrá que decirlo, varias versiones de esta colección de fotografías, *Borges en la Visión de Anáhuac*, se han presentado en la Universidad Autónoma de Nuevo León, el Instituto Politécnico Nacional, la Feria Internacional de la Imagen y recientemente en la Feria del Libro de Coyoacán, en México durante 2023 y 2024.



Borges y Reyes,

luces y sombras en Barry Domínguez

En la vasta y a veces perpetua enciclopedia con la que Borges inventó el mundo en el que escribió sobre una laberíntica y a veces incesante enciclopedia donde lo (re)leyó todo, dos copiosas entradas se han de cruzar infinitamente en el ejercicio de su consulta: Jorge Luis Borges y Alfonso Reyes. Y las dos son pilares de esa literatura que, parece, inventó un idioma en el cual luego hasta nos podemos reconocer en el siglo XX.

Reyes, en su trashumancia legal y alegal, llevó consigo el único país que podía cargar en sus hombros, el literario. Lo armaba donde ponía un pie. Borges tenía que encontrarse suspendido en las páginas de los libros con los que edificaba el espejo espiritual de su bibliopatía. Lo vivía, lo respiraba.

Pedro Henríquez Ureña, ese gran constructor invisible de aciertos literarios, los puso en el camino. En ese sendero, es Reyes quien ha de invitar a la mesa a Borges, sí. Pero fue Borges quien zampó esa cena.

Joyce, Wells, Ellery Queen. Dante, Croce. Cervantes, Quevedo, Unamuno. Valery, Verne. Puentes entrañables en diálogos inconclusos que confeccionarán una amistad. Las citas textuales los unieron con ninguna anécdota en común. Las estanterías de sus bibliotecas los hermanaron desde siempre. El exclusivo intercambio epistolar son las juergas que pudieron vivir en sus circunstancias.

México, aires de sus amores

Reyes en Buenos Aires gobernó, por mucho, un México imaginario, el sueño de una posrevolución ideal y paradójica en él. Ese México de artificio genial fue el que heredó Borges, que en manda peregrinó en tres breves capítulos a nuestro país, que en mantra le impusieron versos elegíacos y alusivos sobre lo que de lo mexicano entendió (“El hombre que en su lecho último se acomoda/ para esperar la muerte. Quiere tenerla, toda.”).

Borges vino a México, entre líneas, a seguir encontrándose con un don Alfonso absolutamente literario. Reyes, sobre los textos que escribió allá y de eso, mantuvo un Buenos Aires que sólo en la literatura logró comprender.

El factor Barry

Entretanto, en el siglo de la voraz imagen consumada y consumida, no hubo oportunidad de que nadie los retratara. Y en sus salas de lectura, nadie con ninguna máquina fotográfica de las muchas con las que se cruzaron. Y en sus escritorios, sumidos en la luz, nadie que los alumbrara para inmortalizarlos juntos. Vacío manifiesto que la obra de Barry Domínguez, director de *Fotogrammas* [<https://fotogrammas.wordpress.com/>], ese veedor de quimeras bibliográficas, viene a conjeturar para nosotros.

Con la sensibilidad y la experiencia que lo caracteriza a la zaga de personajes libresco en situaciones libresco siguió a los fantasmas de Borges y Reyes por sus lugares respectivos. De la Recoleta a Teotihuacán descifró los susurros, los olores, las sombras, que fue dejando a su paso ese amor textual entre esos dos hombres aspirando a conformar la foto imposible del dúo a partir de los ecos.

Sólo en la búsqueda del ángulo exacto en la hora precisa, al pie de la letra, pues, Barry hace de las desapariciones de Borges en México, el vínculo profundo con Reyes, el gran ausente en esas vueltas del argentino a su país subvertido. En otras palabras, Borges viene a México siguiendo el llamado de Reyes que no puede estar presente más que en falta, y al mismo tiempo en comunión, al interior de Borges. Domínguez, al desaparecer a Borges de la lámina, lo está reconciliando con Reyes, los hace brotar en alguna palabra latente del espectador, desde donde siempre les fue menester conversar a los escritores.





La entrañable *Ranita* de Guanajuato

IRIS SANTACRUZ



Como debería ser una obligación recordar a *La China* Mendoza siempre, aquí, a un tunante sexenio de su partida, aprovechamos este texto escrito tiempo atrás con la misma intención que nos lleva hoy publicarlo: tenerla, unas páginas aunque sea, aquí entre nos.

Mi vida era bailar.

María Luisa, *La China*, Mendoza.

Casi no la conocí. A pesar de que siempre estuve muy cerca de ella, pocas veces tuve la oportunidad de disfrutar de esta mujer a la que tanto amó mi hermano.

Cuando publicaba su columna “La O por lo redondo”, en *El Día*, periódico en el que, por cierto, también trabajaba mi tío Sadot Fabila, era frecuente que mi madre me dijera: tienes que leer el artículo de *La China* de esta semana, está buenísimo. Denuncia el maltrato a un pobre perro que tienen en una azotea, sin cobijo, al rayo del sol y bajo la lluvia. ¡Maldita gente! ¡Qué bueno que haya personas como ella que defienden a estos animales!

Así fui construyendo la imagen de una periodista defensora de las mejores causas, valiente, que decía las cosas claras y directas. Me la imaginaba como una mujer grande, fuerte, de muchos bríos. Era mi heroína justiciera.

Luego descubrí a la literata, y como mi hermano, René Avilés Fabila, decía: a María Luisa Mendoza hay que leerla y releerla porque es la prosa más original de nuestras letras. Yo, obediente leía, una y otra vez, la improbable historia de esos miembros de la familia Romanov que lograron salir vivos de la Rusia revolucionaria para venir a instalarse en el Bajío.

Era una fabuladora genial y desmedida. Creó un personaje llamado Julián Aires Glass, y eso fue suficiente para que dijera, sin ningún empacho, en una entrevista con Laura Barrera, que el músico Philip Glass era su pariente. Escribía sobre la vida y lo que de ella nos duele, los amores negados, desamparados. Allí está su historia de la mujer que se suicida con fruta envenenada con cianuro a causa de un matrimonio desdichado. También era una guanajuatense orgullosa de su provincia y de sus capulines acharolados, sus durazos velludos, sus peras nalgonas y sus tortillas del comal.

Conforme conocí su literatura, *La China* iba trastocándose, en mi imaginación, en una romántica empedernida, frágil, a fuerza de tanto enamoramiento desdichado.

Después vinieron las pláticas con René. Él la admiraba y, sobre todo, la amaba. Escribió:

La leía, la admiraba y la verdad es que me encantaba. Pude haberme enamorado de ella, pero María Luisa Mendoza siempre estaba rodeada de un séquito de amigos y pretendientes y yo comenzaba en las letras y era tímido. Pero en ocasiones el tiempo es bueno y finalmente me hice primero su admirador y luego las cosas mejoraron, brillaron más y nos hicimos grandes, pero muy grandes amigos.

Y así fue como finalmente, gracias a mi hermano, tuve la oportunidad de conocerla en persona. Cuando la vi, no daba crédito. Era menuda, chiquita, no me llegaba ni al hombro. El pelo y los labios pintados de rojo Tiziano número 30, una voz ronca, como de cancionera de ranchero, inconfundible, que hacía que su tamaño se agigantara. Me quedé de a seis, como ella diría. ¿Esta mujercita era la heroína de mi juventud? Nomás escucharla hablar y decidí que sí, que en efecto era mi ídolo, mi gran referencia en la cruzada por la defensa de los derechos de los animales y de las historias de amantes que se pierden en el camino. Comprendí inmediatamente el amor que mi hermano le profesaba. Yo también caí redondita.

¿Qué decir ahora que ella ya no está? ¿Cuáles, de todos los recuerdos, valen para dejar constancia de su enorme talento y mi rendida admiración? Decidí quedarme con los recuerdos gozosos, de los que comparto algunas vistas.

La vez que participó en un homenaje en Bellas Artes para mi hermano ya muerto, y le decía a Juan Ignacio Aranda: Tú deberías haber sido mi hijo. Tu papá me encanta. Lo vi actuar

en la obra de Sergio Magaña, interpretaba el papel de Moctezuma. López Tarso se paseaba en el escenario luciendo esas espléndidas piernotas que tiene. Definitivamente deberías haber sido mi hijo. A Jairo Calixto, que también compartía mesa en el evento, le decía: tú eres mi pariente, no hay duda. Seguro eres de los Albarrán de Guanajuato, te apellidas igual que mi padre Manuel Mendoza Albarrán, que es el amor de mi vida. En la Sala Manuel M. Ponce, nadie paraba de reír con sus ocurrencias, hasta se nos olvidó un poco la tristeza por la pérdida de René. Al final solo sirvieron vino, y entonces salimos corriendo a comprarle su tequila, porque, eso sí, no perdonaba.

Nuestro viaje a Villahermosa en 2013, con motivo de la entrega del Premio Nacional Malinalli a mi hermano por parte de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, fue memorable. Allá fuimos todos en bola, la familia y los que participarían en el homenaje a René: Dionicio Morales, Bernardo Ruíz, Jorge Ruíz Dueñas y desde luego *La China*. Las autoridades universitarias, generosamente nos asignaron una gran camioneta para desplazarnos. *La China* pasaba las de Caín para subir y bajar de ella. Tratábamos de ayudarla pero su fragilidad nos daba miedo, ya para entonces se movía con dificultad pues le habían operado un pie que le dio muchas molestias por años. No atinábamos cómo hacerlo y nos entreteníamos en discusiones que se eternizaban:

- Ayúdala desde aquel lado.
- No, mejor tú jálala de los brazos.
- China, apóyate en mí para subir.
- No, así la vas a lastimar...

Hasta que *La China*, harta de nuestra ineptitud nos ordenó tajante:

- Empújenme de las nalgas.

Y fue Rosario, mi cuñada, la única –por la confianza que se tenían– capaz de cumplir tal mandato.

En 2017, el Instituto Politécnico Nacional la postuló al Premio Nacional de Artes y Literatura, no era ninguna ocurrencia ya que la obra de María Luisa Mendoza es digna de los más altos merecimientos, su literatura y su periodismo son extraordinarios.

Fuimos a su casa, abarrotada de objetos preciosos y de plantas, ni espacio había para sentarnos porque hasta sobre los sillones, cuadros, uno de *La China* como monja coronada, y a donde volteáramos, adornos. Le ayudamos a llenar el papeleo –bueno, todo era electrónico–, descubrimos que se quitaba la edad, pero cómo

no, ella siempre tan coqueta, tan llena de abalorios, tan maquillada y arreglada. Deslumbrante, decía René.

Estábamos seguros de que sus méritos eran más que suficientes para ganar ese y todos los galardones habidos y por haber. Pero no lo ganó, y no porque careciera de las virtudes necesarias, sino porque así es la gente y porque estaba destinada a que le escatimarán todo, hasta la posibilidad de morir con cierta holgura económica. Pero eso sí, todos lamentaron su deceso y expresaron sus condolencias.

Nos deja su gran aportación a la literatura de este país que tanto amó. Ahora solo me queda extrañarla a ella y a todos mis muertos y, como ella misma escribió: *a veces lloro, pero eso tampoco importa.*

VOICES *of Mexico*

CISAN • UNAM

ISSN: 0186-9418

TERRITORIES OF VIOLENCE

www.revistascisan.unam.mx/Voices/

Issue 121 • Autumn-Winter 2023
Mx \$50.00 M.N. USA and CAN US\$ 15.00 dlls.



9 770186 941800

Published three times a year

Subscriptions Mexico \$145.00 M.N. United States and Canada US\$ 35.00 dlls. Other Countries US\$ 57.00 dlls.

Torre II de Humanidades, piso 10, Circuito interior de Ciudad Universitaria,
Ciudad de México, C. P. 04510. Telephone (011 5255) 5623 0308, 5623 0281

voicesmx@unam.mx
www.revistascisan.unam.mx/Voices/

BACK ISSUES AVAILABLE
WRITE US FOR A FREE COPY

