

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

MARTHA ABRAHÃO
SAAD LUCCHESI*

Resumen

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

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

Abstract

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

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

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

Introducción

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

Paulo Freire

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

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

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

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

Universidad: misión y transformación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¿Paradigmas educacionales o modelos de mercantilización?

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

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

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

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

Paradigmas para la universidad brasileña

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Políticas públicas para la educación superior en Brasil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Consideraciones finales y propuestas para la universidad brasileña

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

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

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

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

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

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

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

Referencias

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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