



La universidad en Brasil: marcas y contradicciones

Silvia Regina Canan¹; Edite Maria Sudbrack²

Recibido: Mayo 2017 / Evaluado: Enero 2018 / Aceptado: Enero 2018

Resumen. El objetivo de este artículo es provocar una discusión con respecto al tema de las contradicciones que enmarcan la universidad y la formación docente en Brasil, intentando comprender las contradicciones del proceso histórico de constitución de la universidad brasileña. La problematización se involucra en una agenda de conversaciones sobre políticas para la educación superior e intervención de los organismos internacionales. Se trata de una revisión sobre el estado del arte a través de un estudio teórico, anclada a estudios que viene desarrollando el Núcleo de estudios e investigaciones en políticas y procesos de educación superior (Neppes). Señala las distintas marcas que hicieron parte de la constitución de la educación superior en Brasil y la centralidad que la ha dominado, por medio de un modelo de universidad que atiende preferentemente a los intereses privados. Éstos han ocupado los huecos que iban dejando instituciones y políticas públicas, transformando a las universidades en mostradores de negocios muy lucrativos, culminando con la pérdida de su autonomía. De esa manera, las universidades pasan a desarrollar investigaciones que satisfacen al mercado. Así, se cuestiona: ¿Es posible ir hacia más allá de ese modelo mercantilista? Éste es el reto y la principal pregunta que buscamos contestar en este trabajo.

Palabras clave: Enseñanza superior; Enseñanza y formación; Ambiente económico; Conocimiento.

[en] The university and the teaching training in Brazil: brands and contradictions

Abstract. The aim of this article is to provoke a discussion regarding the issue of the contradictions that surround university and teacher training in Brazil, trying to understand the contradictions of the historical process of constitution of the Brazilian university. The problematization is involved in an agenda of discussions on policies for higher education and intervention of international organizations. This is a review on the state of the art through a theoretical study, anchored to studies developed by the Nucleus of studies and research in policies and processes of higher education (Neppes). It points out the different brands that were part of the constitution of higher education in Brazil and the centrality that has dominated it, through a model of university that caters preferentially to private interests. These have occupied the gaps that were leaving institutions and public policies, transforming the universities into lucrative business desks, culminating in the loss of their autonomy. In this way, universities begin to develop research that satisfies the market. Thus, it is questioned: Is it possible to go beyond this mercantilist model? This is the challenge and the main question that we seek to answer in this work.

Keywords: Higher Education; Teaching and training; economic environment; knowledge.

¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (Brasil)

E-mail: silvia@uri.edu.br

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (Brasil)

E-mail: sudbrack@uri.edu.br

Sumario. 1. Consideraciones iniciales. 2. Contextos y contradicciones de la universidad brasileña. 3. Los organismos internacionales y la formación de profesores en el actual contexto de la universidad: hay interferencia (¿?). 4. ¿En qué sentido podemos avanzar y (de)construir? 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Canan, S. R.; Sudbrack, E. M. (2019). La universidad y la formación docente en Brasil: marcas y contradicciones. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 131-145.

1. Consideraciones iniciales

Este artículo discute el tema de las contradicciones que enmarcan la universidad y la formación docente en Brasil, intentando comprender las contradicciones de su proceso histórico. Problematisa las discusiones que vienen ocurriendo en Brasil y en América Latina con respecto a las políticas para la Educación Superior y asimismo de la intervención de los organismos internacionales. Su elaboración ocurrió a partir de un estudio teórico, basado en investigaciones del Núcleo de estudios e investigaciones en políticas y procesos de educación superior (Neppes). El debate anhela comprender las contradicciones del proceso histórico de constitución de la universidad brasileña, mostrando sus transformaciones. Recientemente, la universidad está perdiendo su autonomía debido a las políticas neoliberales, principalmente en el campo de la investigación. Al paso que atiende a las exigencias del mercado, las instituciones privadas van ocupando los espacios que dejan las políticas públicas, acumulando un imperio que todo transforma en mercancía. Esta investigación busca entender adónde vamos y cómo superaremos este escenario.

En primer lugar, discutimos respecto de la universidad brasileña y su constitución en un contexto de contradicciones, señalando los distintos modelos que la han originado. A continuación, adentramos a la formación docente e interferencia de los organismos internacionales por la implementación hegemónica de políticas. El tercer apartado presenta posibles maneras de deconstruir ese panorama, intentando encontrar alternativas que permitan avanzar en la Educación superior a través de sistemas de educación más fortalecidos.

2. Contextos y contradicciones de la universidad brasileña

Para hablar de la génesis de la universidad brasileña hay que entender que el país ha ido incorporando diferentes modelos tomando como base países europeos y, más recientemente, el modelo estadounidense. Investigaciones demuestran que la universidad llegó a Brasil cuando desembarcaron el Rey y la corte portuguesa, trayendo la necesidad de formar equipos profesionales que atendiesen a sus exigencias. Por largos años, el modelo que más influenció la universidad brasileña fue el francés napoleónico, pero cedió espacio al modelo humboldiano, de origen alemán, con propósito de desarrollar la ciencia al nivel máximo.

Según Sousa (2011), la Universidad brasileña se instituyó más ampliamente a comienzos del Siglo XX, basándose en los modelos francés y alemán. La enseñanza privada en Brasil se originó en la última década del Siglo XIX, con la Constitución de 1891, consolidándose entre 1933 y 1960, con un incremento de matrículas.

De acuerdo con Masetto (1998, p. 10), “(...) los cursos superiores y, posteriormente, las facultades creadas e instaladas en Brasil, desde su comienzo y en las décadas posteriores, se orientaron directamente a la formación de profesionales que ejercerían profesiones específicas³”. Así, tuvimos currículos con programas cerrados, dirigiéndose tan sólo a las asignaturas de aquella profesión. En ese modelo, el profesor tenía experiencia, estaba licenciado por universidades europeas y después de concluir su formación y siendo ya exitoso en su profesión, se dedicaba a enseñar, vivenciando la lógica de que quien sabe hacer, sabe enseñar. Esa perspectiva de formación ha dejado profundas marcas en la universidad brasileña. Hoy día no se está lejos de ello, puesto que la exigencia para actuar es el curso de grado y el posgrado stricto sensu en un campo específico y no conocimientos pedagógico-didácticos, implicados en la práctica docente. Fernandes (1998) señala que, a diario, hay una preocupación en la universidad con la formación y no con la comprensión histórico-profesional de ser profesor.

En Europa, siguiendo el modelo humboldiano, la Declaración de Bolonia permite insertar a las instituciones universitarias en el proceso de globalización teniendo como prioridad el incremento de la competitividad, influyendo en la formación profesional en sentido amplio y en la formación de profesores en sentido estricto. La nueva agenda global impone cuestionamientos como: ¿Qué caminos seguirá la educación superior brasileña? ¿Cómo serán evaluadas las políticas para la educación superior en el escenario que vivimos? ¿Es posible avanzar ante el proceso de mercantilización de la enseñanza y de la investigación en la universidad?

Las instituciones Europeas de Enseñanza Superior han aceptado el desafío y asumieron un preponderante papel en la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, a la luz de los principios establecidos en la Magna Charta Universitatu de Bologna, de 1998. Ello es relevante al paso que la independencia y la autonomía de las universidades garantiza que la enseñanza superior y los sistemas de estudio se adapten a los cambios, a las exigencias de la sociedad y a los avances del conocimiento científico. El Proceso de Bolonia ha involucrado las universidades europeas para atender al mercado y ello no ocurre de forma distinta en Brasil y latinoamericana. Sentimos todos los días el reflejo de ese nuevo modo de hacer educación superior, de desarrollar investigación en la universidad (Bento, 2015).

El modelo alemán también tuvo influencia en la universidad brasileña a partir del Siglo XIX en la concepción y organización institucional. Pereira (2012, p. 47) aclara que el modelo humboldiano (alemán) originó la universidad de la modernidad y los principios de ese modelo son la investigación como estrategia de formación, unidad entre enseñanza e investigación, “interdisciplinaridad; la autonomía y la libertad de la administración de la institución y de la ciencia que ella produce; la relación integrada, entre Estado y Universidad; la complementariedad de la enseñanza fundamental y media con la universitaria”⁴.

La constitución de la universidad brasileña estuvo influenciada por la francesa, marcada por la laicidad y por las ciencias humanas, en un claro predominio europeo, que se expandió a todo el mundo, haciéndose acompañar del modelo económico capitalista que se incorporó a la construcción del estado-nación. Respecto a ese asunto, Dias Sobrinho (2010, p. 65) subraya que las marcas esenciales del modelo europeo

³ Traducción nuestra.

⁴ Traducción nuestra.

son “institucionalización de los estudios de la ciencia, la consolidación de un modelo científico de producción de conocimientos, una relación a veces muy estrecha y a veces conflictiva con el desarrollo social y económico”⁵. Además, cita la definición del *ethos* académico, constituido de las relaciones de alumnos y docentes con el saber, la sociedad y las profesiones. Así, en un juego de fuerzas, puesto que siempre ha sufrido presiones, la universidad también ejerció alguna influencia sobre la sociedad de cada época.

Ningún otro período ha traído tantas inferencias externas sobre la universidad como el actual. Hemos visto un verdadero despiece de la Universidad en su autonomía para buscar una ciencia que sirva para mejorar a la vida de las personas. ¿Cómo logramos llegar a este punto? Al fin de la Segunda Guerra Mundial, principalmente en los países industrializados, la educación superior se hizo ver por el incremento de alumnos y fue necesario exigir titulación más alta, como maestría y doctorado. Dias Sobrinho (2010) identifica esos factores, entre otros, con el surgimiento de un modelo de universidad que todavía hoy tenemos, que proviene de los Estados Unidos, motivado por las nuevas tecnologías y el proceso de globalización económica. Ese modelo supone una educación superior económicamente funcional, eficiente en la capacitación de mano de obra para el mercado y con distintas fuentes de financiación. Además, debe estrechar sus relaciones con el sector productivo, dar prioridad a la flexibilización de los currículos para acortar la duración de la formación. En ese modelo, el mercado dicta las reglas, define y financia proyectos, tanto en las instituciones públicas, como en las privadas.

En Brasil, el sistema público deja espacio a las instituciones particulares para que atiendan a la demanda académica más frágil y así la enseñanza superior resulta un “negocio atractivo para las grandes redes por la posibilidad de ganancias de escala por el incremento del número de alumnos, atraídos por los precios de mensualidad y del material didáctico, localización y altas inversiones en marketing agresivo”⁶ (Lobo, 2011, p. 159). Esa realidad también se ve en Europa, donde a fines del Siglo XX, en junio de 1999, es firmada la Declaración de Bolonia involucrando, inicialmente, a 29 países europeos, instituyendo los objetivos de la estrategia de Lisboa, que consistían en la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Esa Declaración anhela insertar a las universidades de Europa en el proceso de globalización, trayendo entre sus prioridades y necesidades el incremento de la competitividad.

En Brasil se pueden sentir los reflejos de esa nueva manera de entender la educación superior, de desarrollar investigación, de atender a pliegos que delimitan las posibilidades creativas de los investigadores que necesitan estar atentos a los anhelos del mercado. Los grandes problemas latinoamericanos como la miseria y la baja escolaridad del pueblo dificultan el ofrecimiento de educación, salud, vivienda, entre otros. Al paso que América Latina posee riqueza en recursos naturales, no consigue avanzar socialmente hacia mejores condiciones de vida y trabajo para todos. En ese contexto, si la formación universitaria no consigue producir más empleos, sin esa formación habrá inevitablemente más pobreza, más dependencia política y sumisión económica (Dias Sobrinho, 2010).

Justo lo contrario de lo que preconizaba Humboldt (2003), de que las instituciones necesitan una organización interna que combine ciencia objetiva y formación

⁵ Traducción nuestra.

⁶ Traducción nuestra.

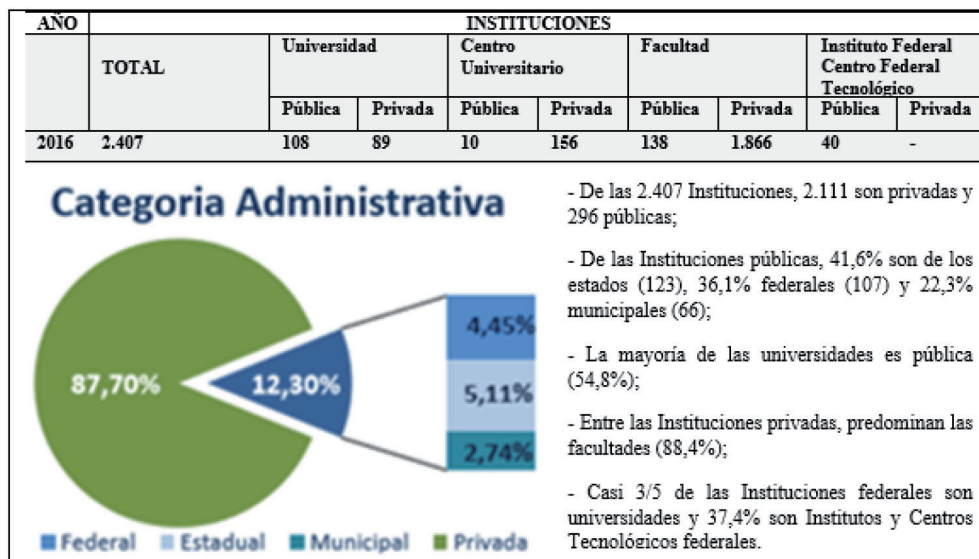


Figura 1. Crecimiento de las Instituciones privadas en Brasil (Brasil, 2016).

subjetiva y que, externamente, la organización debe preparar la transición entre la escuela y la universidad. Además, decía que el objetivo mayor de las universidades se encuentra en la ciencia y en su desarrollo. La ciencia trae la autonomía y la libertad como principios fundamentales de organización y con el progreso de la actividad intelectual se da paso a que haya cooperación y no individualismo en la investigación. El Estado, a su vez, no puede “(...) exigir de las instituciones científicas superiores nada que se relacione inmediata o directamente consigo mismo. Justo lo contrario, debe comprender que, al alcanzar su auténtica finalidad, ellas también cumplen las finalidades del Estado” (Humboldt, 2003, pp. 88-89).

Actualmente, en Brasil, se percibe alguna privatización del conocimiento o su determinación según necesite el mercado. La ciencia resulta un medio y no un fin, induciendo a la pérdida de autonomía, especialmente en la definición de prioridades. Ello implica que se considere la ciencia y la producción del conocimiento como una actividad autodefinida o con fin en sí misma. Eso cambia profundamente la concepción de ciencia y cómo se constituye en el interior de la universidad o incluso en la condición de investigación pura, o aún como actividad inducida externamente, a través de la investigación aplicada (Almeida, 2012). La figura 1 muestra claramente el crecimiento de las instituciones privadas en Brasil.

La década de 1990 es un hito de expansión de la educación superior brasileña. Según Nogueira (2011, p. 245): “Fundamentado en la lógica de la Reforma del Estado, el gobierno Fernando Henrique Cardoso promovió políticas de privatización de oferta de la educación superior, haciendo que el sector privado se responsabilizase por esa oferta”⁸. En esa perspectiva, Dal Vecchio y Santos (2016) argumentan que la configuración de la educación superior involucrando instituciones privadas

⁷ Traducción nuestra.

⁸ Traducción nuestra.

de dimensiones internacionales hizo que los ‘gigantes privados’⁹, con enfoque estrictamente comercial, incorporasen miles de alumnos. Hace una dicotomía entre enseñanza e investigación y la formación se orienta al mercado del trabajo y no al mundo del trabajo, de la ciudadanía, de la cultura y de la ciencia. En una reciente investigación, Amaral (2016) señala que, en ese contexto, hay distintos desafíos a enfrentar: “la gran privatización de las matrículas; las bajas tasas neta y bruta; el pequeño porcentaje de jóvenes que frecuentan IES que desarrollan enseñanza, investigación y extensión; el elevado cuantitativo de profesores contratados en régimen de tiempo parcial¹⁰” (Amaral, 2016, p. 719). Además, revela un número reducido de doctores, el destino de cada vez más recursos públicos a las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) privadas, la débil relación alumno/profesor; la baja permanencia de los alumnos, principalmente en cursos de formación docente; una evaluación que privilegia un examen a gran escala en detrimento de evaluaciones más amplias y abarcadoras; la mercantilización y los problemas de incumplimiento financiero de los estudiantes.

Así, se eliminan o sustituyen elementos que históricamente han constituido la formación universitaria, como la iniciación científica y las cuestiones culturales. Vemos desdibujarse la Universidad brasileña, excepto algunas instituciones de excelencia. Esas islas de excelencia no son suficientes en un país de dimensiones tan grandes y diferencias sociales, económicas y culturales tan significativas. Esas premisas tienen estrecha relación con las interferencias mundiales de organismos internacionales que han determinado en gran medida las políticas públicas en Brasil, entre ellas, las políticas de formación docente.

3. Los organismos internacionales y la formación de profesores en el actual contexto de la universidad: ¿hay interferencia?

A comienzos del Siglo XXI la universidad en Brasil todavía se ve alejada de la vanguardia del conocimiento, que la caracterizaba en el siglo anterior y con el que se legitimaba para proyectar el futuro. Hoy día lucha para mostrarse necesaria en el contexto de la globalización neoliberal. Para armonizarse con el mundo laboral, necesita densidad epistemológica, dialogar con la sociedad y no simplemente proveer diplomas, sino involucrarse en un contexto de inclusión, de construcción de utopías fuertes, buscando sus singularidades. En este escenario emerge con vigor la interferencia de los organismos internacionales.

La globalización hegemónica produjo una macroeconomía basada en la exacerbación del individualismo, el endiosamiento del mercado y un gran contingente de excluidos. Bauman (1999) enseña que éste es el destino irremediable e irreversible del mundo, que a todos nos afecta en la misma medida y de manera idéntica. A su vez, Santos (2004) dice que la característica de los tiempos globalizados es la confusión que impide nuestro entendimiento de mundo, de lugar, de sociedad y de uno mismo. El individualismo arrebatador presente en el orden social e individual cons-

⁹ Los autores citan al grupo Kroton y al Laurete. Detalles en Vecchio, Angelo Del, Santos, Eduardo. *Educação Superior no Brasil: apontamentos sobre o lugar e o papel da diversidade institucional*. In: Vecchio, Angelo Del, Santos, Eduardo (Orgs.). *Educação Superior no Brasil: modelos e missões institucionais*. São Paulo: Casa Flutuante, 2016. 226p.

¹⁰ Traducción nuestra.

truye al otro como cosa, desapareciendo el aprecio por la salud, por el empleo y por la educación como bienes inalienables del ser humano.

Ante los retos que se presentan a las políticas de formación docente, se imponen nuevas exigencias a la educación superior dictadas por la OCDE, el Banco Mundial, UNESCO, entre otros. El análisis reflexivo de estos procesos alerta que el escenario no puede sucumbir a un conocimiento de fácil aplicación, sino catalizar la reflexión y la resistencia pautadas en un horizonte emancipador.

La obra de Silva¹¹ (2002) muestra cuán marcada por el consentimiento de los gobiernos está la intervención de los organismos internacionales, imponiendo sus orientaciones a cambio de financiamientos. A partir de 1990, las políticas presentan marcas indelebles de las exigencias de esos organismos, definiendo las políticas públicas tanto de Brasil como de América Latina.

La movilidad del mundo actual, internacional o interna en los países, según la Unesco (2016), ha alcanzado niveles nunca vistos. Aproximadamente uno de cada siete habitantes del planeta está en movimiento (Unesco, 2016). Esa fluctuación impacta en la educación y en el trabajo, haciendo reflexionar: ¿para qué mundo preparamos a los profesores?

En ese contexto, la sociedad contemporánea se transforma y alcanza las políticas educacionales, ampliando la financiarización de la economía como modelo socioeconómico y cultural, determinando nuevos sentidos a la cultura y a la educación, conjeturándolas como productos y/o mercancías. La educación como derecho, bien público y colectivo, se ve articulada al orden económico, en condición de mercancía y con compromiso de proveer lucro a quienes la administran. El incremento de la globalización económica, política y cultural impacta en la internacionalización de la educación cuando surgen movimientos que desdibujan otro ambiente académico, con incremento de la movilidad estudiantil, crecimiento de la enseñanza a distancia, internacionalización de las actividades de enseñanza e investigación y surgimiento de estándares internacionales de currículos para la formación docente.

Agencias multilaterales proclaman la máxima eficiencia y productividad, pugnando presupuestos equilibrados y el alejamiento del Estado de los gastos públicos. La apelación al productivismo en las IES genera una carrera por la producción de artículos académicos, induciendo a la competitividad ante el contexto nacional y global, incidiendo en las políticas públicas educacionales, especialmente en la educación superior. Los organismos internacionales apoyan la lógica de la eficiencia y de la productividad, limitando la autonomía de las universidades y abriendo espacio para la ‘empresarización’ del sector, como recuerda Botelho (2015). Ello demanda la reestructuración interna de las instituciones en ámbito de financiación, gestión, opciones de cursos y su duración, además del encuadramiento de nuevas formas de regulación y control de resultados con procesos evaluativos, rankings y creación de exámenes para el control de calidad. Las características de la educación están imbricadas con la globalización y determinaciones de organismos internacionales multilaterales. Según Morosini (2006), la regulación está atraillada al Estado evaluativo, evaluando todos los aspectos de la educación y en todos los niveles del sistema, pero el impacto más fuerte se da en la universidad. También en la década de los 1990, la globalización fortaleció los procesos de internacionalización de la Educación Supe-

¹¹ Silva, Maria Abadia. *A política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002. 224 p.

rior. La Organización Mundial del Comercio (OMC) pasó a caracterizar la educación superior como servicio y no como derecho inalienable, llevando a la expansión del mercado transnacional. En este ámbito, Brasil, se hizo gran consumidor, dominado por el sector privado y abierto al mercado internacional cuya característica es la agresividad (Almeida Filho, 2016).

Roger Dale (2007) invita a reflexionar sobre la internacionalización en los países periféricos, que no necesariamente trae conocimiento si la hegemonía de los países centrales contempla los intereses comerciales y no los científicos, culturales y sociales. Ello demuestra que las finanzas mueven la economía y la deforman, extendiendo a todos los aspectos de la vida sus tentáculos. “Essa presença do dinheiro em toda parte acaba por construir um dado ameaçador da nossa existência cotidiana” (Santos, 2004, p. 44). Asimismo, puede ampliar la distancia entre países, profundizando la lejanía entre los pobres y subdesarrollados, y los más ricos y mejor situados económica y culturalmente, prolongando el sufrimiento y la pérdida de la dignidad humana de las poblaciones desasistidas. En esa perspectiva, ¿cómo se portan los organismos internacionales? ¿Qué función desempeñan en el proceso de globalización y en la perspectiva neoliberal que alcanza también la educación?

3.1. Ubicación de los organismos multilaterales en la constitución de la universidad

Nuestra reflexión está anclada sobre las interferencias de organismos multilaterales que se reflejan en políticas para la educación en general y formación docente, especialmente la enseñanza superior. En el contexto económico y su impacto sobre la dimensión política y social, vemos que la educación superior se revela fundamental desde la perspectiva del capitalismo hegemónico, que regula las demás instancias de la vida social y del mundo laboral. En el caso de Brasil y de América Latina, induce a los países a legitimar esta prioridad para tener competitividad en el mercado mundial. En esa perspectiva, hay que fijarse en la posición de los principales organismos en el contexto de las políticas públicas, principalmente en la Enseñanza Superior, destacando la OCDE - Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, la Unesco - Organización de las Naciones Unidas para Educación, Ciencia y Cultura, el Banco Mundial y, en América Latina y Caribe, la CEPAL.

En los documentos de la OCDE son claras las concepciones de educación y de su función social. La OCDE, según Maués (2011, p. 76), “(...) representa um conjunto de normas e regras que devem ser seguidos para materializar políticas de educação”. Como ejemplo de la interferencia de la OCDE en las políticas de educación se puede citar el PISA¹². La OCDE (2006) subraya el papel propulsor de la educación en el desarrollo económico y en el mercado laboral. Ese análisis responsabiliza al profesor de la calidad de lo que se enseña. La relación entre educación y economía predica que hay buenos profesores, designando al gobierno para que desarrolle políticas coincidentes con esa expectativa. “La calidad del claustro docente es un factor primordial cuando un país [...] aspira la excelencia de su sistema educacional”¹³ (OCDE, 2006, p. 1). En su informe del PISA del año 2000,

¹² Examen que avalúa el desempeño de los alumnos en lectura, matemáticas y ciencias, del que Brasil participa como invitado.

¹³ Traducción nuestra.

por ejemplo, la OCDE atribuye el bajo desempeño de los alumnos a la formación deficitaria de los docentes.

La cuestión es polémica. Por un lado, culpabilizan al profesor por el desempeño insatisfactorio de los alumnos, critican la formación docente y, por otro lado, los organismos internacionales y los gobiernos estimulan la creación de cursos de formación de calidad dudosa. Hay que discutir las controvertidas decisiones de dar paso a la educación como bien de servicio pregonadas por la Organización Mundial del Comercio y aceptadas por la sociedad de las inversiones, transformando el conocimiento en una mercancía en venta.

Atribuir la culpa a los profesores parece simplista, si ellos se sienten estimulados a buscar formación en instituciones que venden sueños, cursos, conocimientos y diplomas a precios módicos, como si construir la docencia no demandase un profundo conocimiento de la ciencia de la educación y demás ciencias para servir de fundamento al saber que está en proceso de construcción. Quizás en la simplificación del conocimiento esté una de las razones para el frecuente alejamiento entre universidad y escuelas. El lenguaje de las universidades que quieren profundizar en el conocimiento resulta distante de quienes han tenido una formación académica restrictiva y simplificada. A partir de esas políticas instituidas, ¿cómo podemos traer a personas con mayor formación o mayor deseo de aprendizaje a la docencia?

La OCDE defiende la necesidad de cautivar a personas de talento para la carrera docente, enfatizando salarios, carrera, entre otros aspectos, revelando su faz reguladora a nivel transnacional, condición para obtener financiaciones al sector. En 2002, la OCDE elaboró material informativo acerca de las políticas de formación de profesores para 25 países divulgando medidas innovadoras puestas en práctica con éxito. Dichos documentos se constituyen en directrices que asumieron los países y aceptaron los gobiernos ocasionando lo que Silva (2002) denomina intervención y consentimiento, regulando el *modus operandi* de la formación de profesores. Esta faz revela el poder del capitalismo hegemónico, orientando a los estados nacionales más al mercado que al bienestar de la sociedad, produciendo, como dicen Dale y Gandin (2014), una caricatura del estado. Algunas acciones, como las evaluaciones externas, se dirigen prioritariamente a resultados.

La formación docente, puesta en la racionalidad mercantil, se fragiliza en su sentido reflexivo, ético y político atribuyéndosele elementos técnicos e instrumentales de ‘saber hacer’, pero excluye la dimensión humana del ser más, de derecho inalienable de todos y de cada uno. Sale de la escena el ciudadano y da lugar al consumidor.

Asimismo, la Unesco explicita la importancia de la educación superior en el crecimiento de una nación. Pero, ¿a qué crecimiento se refiere? ¿Tan sólo al crecimiento económico? La narración textual enfatiza: “en ningún momento de la historia de la humanidad ha sido más importante invertir en la educación superior¹⁴” (2009, p. 1). Desde esa perspectiva, Marilena Chauí (1999) acuñó la expresión ‘Universidad operacional’, del mercado, del gerencialismo, alterando currículos, dicotomizando docencia e investigación, como una universidad que no crea y no produce conocimiento de relevancia social, ética y política, sino técnica y atenta al mercado.

Ese fenómeno no ocurre solo en los países capitalistas periféricos como Brasil, alcanza a todos en escala mundial. La OCDE, Banco Mundial, Unesco, entre otros instituyen lo que Slanglter y Leslie (1997), denominan “capitalismo académico”. La

¹⁴ Traducción nuestra.

estrecha relación entre universidad y mercado intensifica el trabajo docente, amplía su responsabilidad, no distingue entre trabajo y tiempo de ocio, generando lo que Nóvoa alude como el “transbordo” de la función docente.

En las políticas y directrices de la Unesco para la formación de profesores hay un discurso generalista, un conjunto de arquetipos (Campos, 2003), considerando la política como bondad o espectáculo, simplificando lo complejo. Los documentos de la Unesco enfatizan la privatización, atribuyendo a la educación un papel salvacionista, de paz, de libertad y de derechos humanos (Id, 2003). Al enfocar al docente como protagonista de la educación de calidad, subraya la perspectiva moral, la adaptación a un mundo en transformación, reproduciendo la cultura hegemónica.

El Banco Mundial, con la excusa de “asesoría técnica”, impone sus reglas y condicionantes en la financiación de las políticas educacionales. Incluso la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional brasileña, n. 9394/96, se pone en consonancia con las directrices del Banco Mundial, según Cury (1996), de flexibilización en el planeamiento y centralidad de la evaluación de redes y sistemas.

Desde la década de los 1990, con el realce dado a la evaluación a gran escala, el BIRD concedió expresivas financiaciones para interferir en las tasas de retorno y criterio de medición de los resultados, y asimismo en los ítems de la evaluación, priorizando Lenguaje, Matemáticas y Ciencias.

El Banco Mundial, con su visión economicista de la educación, predica la competitividad y productividad, abogando talentos nacionales para la difusión del progreso tecnológico y ganancias para el sector productivo. Con respecto al asunto, Canan (2016) anuncia que el Informe del Banco Mundial sobre el desarrollo mundial de 2007 corrobora esas ideas, ampliándolas. Al preocuparse por los jóvenes, con discurso humanitario propuesto por los organismos desde los años setenta, son las cuestiones económicas las integrantes del campo hegemónico de las políticas. Según se lee en dicho informe, el joven es la oportunidad de hacer crecer al país y reducir la pobreza, pero hay que ofrecerles más que alfabetización.

Ha sido ampliamente debatida la influencia del Banco Mundial y otros organismos internacionales sobre la Ley de Directrices y Bases 9394/96, y sobre las políticas de educación, pero ello aún merece reflexiones críticas, puesto que ha interferido especialmente en las universidades, haciendo que ellas pierdan, visiblemente, su autonomía. La meta de desarrollo científico ha sido sustituida por la construcción de espacios emprendedores. Pasó a ser, además de premisa de instituciones privadas, también prerrogativa de las instituciones públicas, que pasaron a traer en sus discursos y prácticas argumentos sobre la necesaria alianza público-privada para hacer avanzar la ciencia.

En América Latina vimos surgir una institución que se proponía construir nuevas políticas para ese espacio geográfico con tantas dificultades, mestizajes y potencialidades. Sin embargo, la lógica del mercado ayudó en la deconstrucción de los propósitos para los cuales fue creada, viendo sus objetivos, poco a poco, aliándose a ella. Recordamos el papel de la CEPAL en el proceso de creación de las ideas que direccionaron las políticas educacionales en el continente latinoamericano y caribeño. Creada a mediados de 1940, el propósito estuvo marcado históricamente por la ideología del desarrollo, con deseo de construir un proyecto para la América Latina y el Caribe que visaba la industrialización demandando más empleo y mano de obra. Originalmente, la CEPAL criticó la teoría de las ventajas comparativas, afirmando que las riquezas de algunos tienen relación directa con la pobreza de otros.

La crisis económica de América Latina de 1960 trajo estancamiento tras un periodo de expansión y motivó una fuerte crisis teórica en la CEPAL. Los regímenes autoritarios en las décadas de 1960 y 1970 cambiaron el enfoque al desarrollo, pasando a enfatizar los cambios estructurales y la distribución de renta. Posicionándose de forma más reclusa respecto al auxilio a los gobiernos nacionales en la implementación de políticas recomendadas por los organismos internacionales, en la condición de órgano técnico de la ONU, la CEPAL perdió sus posiciones con relación al enfoque de desarrollo. Así, su postura resultó “marcada, en los años 1980, por la postura fuerte con relación al enfoque económico del desarrollo. As conferencias de educación de que fue protagonista reforzaban la Teoría del Capital Humano¹⁵” (Canan, 2016, p. 80).

La idea más debatida en los años 1980 fue la de que, con políticas educacionales de cuño tecnocrático, se promovería el desarrollo económico, volviendo con fuerza en 1990 al neoliberalismo, dando forma a la teoría del Capital Humano. La autora señala que ello se reflejó directamente en la educación, pues “han sido cada vez más frecuentes los discursos que defienden el estrechamiento de relaciones entre el sistema productivo el sistema educativo. Así la educación pasa a ser cada vez más definida según los horizontes del sistema productivo¹⁶” (Canan, 2016, p. 83).

Así, la CEPAL también cedió a las influencias neoliberales y la educación pasó a significar globalización, productividad y competitividad. El conocimiento resultó elemento nuclear del nuevo paradigma productivo y los cambios en la educación son estratégicamente importantes al ejercicio de la moderna ciudadanía y al alcance de mayores índices de productividad. Ese cambio cierra un ciclo en el que se inserta el único organismo internacional que podría haber promovido un desarrollo diferenciado para los países de América Latina y Caribe, puesto que accedió a los encantos de la globalización y del neoliberalismo.

Las características del mundo globalizado, basadas en el sistema capitalista que estimuló al consumo desenfrenado, así como el modelo neoliberal, que dejó fuertes marcas en la forma de gobernar, han impedido el avance de alternativas progresistas en la misma proporción que el modelo conservador. En éste, el tecnicismo, travestido de un discurso contradictorio, pero altamente convincente, fue la marca fuerte que dominó la educación y la política, sustentado por el estado mínimo, que se eximió de sus compromisos de garantizar salud y educación pública de calidad para todos.

Los rumbos pensados para la educación brasileña, principalmente para la Educación Superior, continúan promoviendo la dualidad escuela/universidad de calidad para quien puede pagar y cualquier escuela/universidad para toda la población. Esa dualidad hace reflexionar en cuestiones como los modelos de institución superior que tenemos en Brasil y la dificultad de diálogo entre ellas para buscar avances que impulsen no sólo la creación de instituciones de Educación Superior, sino también volver al trabajo desarrollado por esas instituciones de reconocida calidad.

4. ¿En qué sentido podemos avanzar y (de)construir?

Ristoff (1999), a fines de los años 1990, señalaba que en los EEUU la educación superior pública representaba la mayor parte de las instituciones, aunque no todas

¹⁵ Traducción nuestra.

¹⁶ Traducción nuestra.

fueran gratuitas. En aquel país, entendiendo que ir a la universidad cambia la vida de las personas, los alumnos generalmente dan una contraparte en términos financieros. Según el autor, a diferencia de la realidad brasileña, donde el 75% de los alumnos estudian en universidades privadas, los estadounidenses dieron poco espacio a la privatización de la enseñanza superior. Ristoff (1999) explica que, en Estados Unidos, pese al éxito de universidades como Harvard, Johns Hopkins y Duke, sólo 3 millones de los 14 millones de jóvenes van a las universidades privadas. Todavía, según el autor, la educación superior pública de aquel país corresponde a más de dos tercios.

En Brasil pasa justamente lo contrario. Almeida Filho (2016, p. 24), en la obra *The Great Brain Race*, Wildavsky (2010) escribe que Brasil es un país “de siete millones de estudiantes universitarios (que representan tan sólo el 15% de la clientela potencial), sólo como prometedor mercado para inversores internacionales de la enseñanza superior” (traducción nuestra). Con relación al modelo universitario brasileño y su expansión en los últimos años, sea en las instituciones públicas, sea en las particulares, surgen dudas con relación a cuestiones básicas de la Educación Superior, como: ¿qué caminos seguirá la educación brasileña? ¿Por dónde podremos caminar? ¿Cómo serán elaboradas las políticas para la Educación Superior? ¿Cómo vamos a progresar con el proceso de mercantilización de la enseñanza y de la investigación en la universidad?

En el corazón de esas cuestiones está el sistema de educación superior brasileño, cuya diversidad (universidades, facultades, centros, institutos) ha causado dificultades cuando pensamos en un verdadero sistema para la educación superior. Asimismo, está el precario diálogo entre los distintos modelos institucionales, que tienen finalidades y propósitos muy diferentes. Entre las instituciones públicas tenemos las federales, estatales y municipales; las privadas, hay con fines de lucro o mercantiles y las comunitarias y confesionales, que cumplen un importante papel social, comprometidas con sus comunidades locales y regionales y no anhelan el lucro.

Del Vecchio y Santos (2016, p. 15), buscando nuevas posibilidades, invitan a reflexionar sobre algunas cuestiones: ¿Sería posible una interacción entre los estudiantes de esas instituciones? “Quais as possibilidades de o conjunto de faculdades (escolas), esmagadoramente privadas e de variada tipologia institucional [...] desempenharem um papel formativo relevante e de qualidade no âmbito do sistema de educação superior?”

Las instituciones buscan incluirse en los patrones institucionales, utilizando los resultados de las evaluaciones, generando rankings para afirmar su calidad. Sin embargo, los números no muestran como, por ejemplo, el caso de algunas universidades públicas y privadas que se destacan en la producción científica, altamente cualificada, resultado de una alta inversión en el posgrado stricto sensu en detrimento de los cursos de grado. Así, alejan el nivel inicial de formación de las demás instituciones o dentro de la misma institución, demostrando falta de cooperación interna y externa. En la opinión de Del Vecchio y Santos (2016, p. 19), “La ausencia de elementos de cooperación entre los distintos agentes del sistema de educación superior genera vacíos que dificultan la creación o incluso activación de mecanismos eficientes de defensa del sistema contra amenazas que pueden comprometer su integridad”¹⁷.

Según los autores, con esos vacíos el sector privado y especialmente las instituciones no universitarias resultan a la merced de las apelaciones del mercado de

¹⁷ Traducción nuestra.

consumo, que maximiza la idea de lucro. Como ejemplo, está la publicación en el diario *Folha de São Paulo*, del 22 de junio de 2016, p. A24, mostrando que la Universidade Estácio de Sá fue adquirida por el grupo Króton, grupo nacional, que se internacionaliza rápidamente, siendo típicamente comercial. La compra fue de la cifra de 5,5 mil millones de reales brasileños, incorporando a los 409 mil alumnos. Los gigantes de la educación crecen disociando enseñanza de investigación, impactando fuertemente en el futuro de la formación profesional de los jóvenes en esos espacios de educación superior.

En ese contexto, nos preguntamos por dónde podremos caminar. Esas instituciones difícilmente avanzarán a otros estándares de formación y las universidades públicas no les harán competencia. Así, esos alejamientos resultan cada vez más frecuentes, trayendo dificultades para la implementación de un sistema de educación superior que de hecho funcione. De un lado, están las instituciones públicas y su pensamiento autosuficiente y, de otro, las privadas, queriendo distanciarse para ocupar los espacios dejados en el mercado sediento de lucro. Esas cuestiones merecen una reflexión con mucha madurez y propiedad. Una de las alternativas quizás pase por la posibilidad de articular las diferentes instituciones (Dal Vechio y Santos, 2016).

Tal vez haya una larga andadura hasta que consigamos formalizar esos diálogos. Sin embargo, no podemos desconsiderar la necesidad de avanzar, tanto para fortalecer el campo de la investigación, como para mejorar la formación inicial. Si la relación pasa por la formación de profesores, será más crucial, porque involucra la preparación de las nuevas generaciones. Los cursos de licenciatura son los favoritos de las instituciones privadas mercantiles por el costo bajo de su estructura, siendo más buscados por sus precios bajos y propuestas de poca frecuencia a las clases.

De acuerdo con Almeida Filho (2016), la para que se alcance recrear la universidad con valores innovadores las propuestas necesitan ser realistas y las acciones concretas, con fundamento conceptual y carácter socialmente transformador. El autor agrega que serán necesarias redes de cooperación internacional de producción intelectual compartida.

En el espacio iberoamericano, la alternativa de procesos más amplios, involucrando los diferentes tipos de instituciones podrá ser una posibilidad de cualificación de la educación superior. Además, permitiría la construcción de sistemas de educación más fortalecidos y adecuados no solamente a los anhelos inmediatos del mercado, sino a la formación integral del sujeto, preparándolo para el mundo del trabajo. Desde esta perspectiva, Almeida Filho (2016) entiende que las universidades del Hemisferio Sur, son capaces de desarrollar educación y ciencia como valores de la civilización y de la cultura. De esa manera se podrá construir una red mundial de resistencia a la mercantilización de la enseñanza superior.

Es necesario que se ponga el debate sobre esas cuestiones en la agenda si no queremos ser subsumidos por las reglas del mercado, que no tiene preocupación con el desarrollo de la investigación y tampoco con la formación ciudadana, sino que busca suplir puestos de trabajo con una rápida cualificación. Ahí está un gran desafío.

5. Referencias bibliográficas

Almeida, M. de L. P. de. (2012). Sobre ciência e tecnologia na América Latina: uma análise dos modelos de pesquisa. En Almeida, M. de L. P. de; Catani, A. M. (Eds.). *Educação Su-*

- perior na América Latina: Políticas, Impasses e Possibilidades*, pp. 151-172. Campinas: Mercado de Letras.
- Almeida Filho, N. (2016). A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: collegs vs. Vikings. *Revista Lusófona de Educação*, 32, pp. 11-30.
- Amaral, N. C. (2016). A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. *Revista Brasileira de Educação*. v. 21 n. 66, pp. 717-736. DOI: 10.1590/S1413-24782016216637.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bento, J. O. (2015). Processo de Bolonha: uma ofensa e traição à ideia e missão da Universidade. En: Bianchetti, L. *O processo de Bolonha e a globalização da Educação Superior: antecedentes, implementação e repercussões no que fazer dos trabalhadores da educação*. Campinas: Mercado de Letras.
- Botelho, A. de F. (2015). Das propostas do Banco Mundial à avaliação institucional na educação. En: Silva, M. A.; Silva, K. A. C. P. C. *Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação*. Belo Horizonte/MG: Traço Fino.
- Brasil, INEP/MEC. (2016). *Censo da Educação Superior 2016. Notas estatísticas*. Recuperado de: <https://goo.gl/6Wx2K6>.
- Campos, M. M. (2003). Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set/out, pp. 183-191.
- Canan, S. R. (2016). *Influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?* Campinas: Mercado de Letras.
- Chauí, M. (1999). Raízes teológicas do populismo no Brasil. Em: Dagnino, E. (org.). *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Cury, C. R. J. (1996). A Educação Básica No Brasil. En: Cury, C.R.J. *Educação e Sociedade*. Campinas: Mercado de Letras.
- Dal Vechio, A. y Santos, J. E. (2016). Educação superior no Brasil: apontamentos sobre o lugar e o papel da diversidade institucional. En: Dal Vechio, A. y Santos, J. E. (Orgs). *Educação superior no Brasil: modelos e missões institucionais*. São Paulo: Casa Flutuante.
- Dale, R. (2007). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago, pp.423-460.
- Dale, R y Gandin, L. A. (2014). Estado, Globalização, Justiça Social e Educação: reflexões contemporâneas de Roger Dale. En: Dale, R y Gandin, L. A. *Currículo sem Fronteiras*. v.14.
- Dias Sobrinho, J. (2010). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Fernandes, C. M. B. (1998). Formação do professor universitário: tarefa de quem? En: Masseto, M. (Org). *Docência na Universidade*. 4. ed. Campinas: Papirus.
- Humboldt, W.V. (2003). Sobre a organização interna e externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. En: Casper, G; Humboldt. *Um mundo sem Universidades?* 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Lobo, R. L. (2011). Os desafios do mercado e o futuro da educação superior: prospecção dos cenários para os diferentes tipos de IES. En: Cunha, C. da, Sousa, J. V. de, Silva, M. A. da. *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. São Paulo: Autores Associados.

- Lucchesi, M. A. S. (2011). O ensino superior brasileiro e a influência do modelo francês. En: *XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Florianópolis. Recuperado de: <https://goo.gl/v8wBx3>.
- Massetto, M.T. (1998). Professores universitários: um profissional da educação na atividade docente. En: Masseto, M. (Org). *Docência na Universidade*. 4. ed. Campinas: Papirus.
- Maués, O. C. (2011). A política da OCDE para a educação e a formação docente: a nova regulação. *Educação*. Porto Alegre. v.34, n. 1, pp. 75–85. Recuperado de: <https://goo.gl/vmjbGC>.
- Morosini, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Revista Educar*, Curitiba, n. 28, pp.107-124.
- Nogueira, D. X. P. (2011). Estado, expansão e avaliação da educação superior. En: Cunha, C. da; Sousa, J.V. de; Silva, M. A. da. *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. São Paulo: Autores Associados.
- OCDE. (2006). *L'école de demain. Repenser l'enseignement: Des scénarios pour agir*, 2006.
- Pereira, E. M. A. (2012). A universidade da modernidade em tempos atuais. En Almeida, M. de L. P. de; Catani, A. M. (Orgs.). *Educação Superior na América Latina: políticas, impasses e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Ristoff, D. I. (1999). *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Editora Insular.
- Santos, M. (2004). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record.
- Silva, M. A. (2002). *Intervenção e Consentimento*. Campinas: Autores associados.
- Sousa, J. V. de. (2011). Educação Superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências da formação do professor. En: Cunha, C. da; Sousa, J. V. de; Silva, M. A. da. *Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. São Paulo: Autores Associados, p.193-240.
- Slaugters, Leslie, L. (1997). Academic capitalism: politics, policies anal the entrepreneurial university. *Princeton*. pp. 37-60.
- Unesco. (2016). *Acordo Geral de 2015*. Brasília: Unesco. Recuperado de: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>.
- Unesco. (2009). *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. Recuperado de: <https://goo.gl/XDo7Qw>.