

EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL Y LOS ESTADOS UNIDOS: PRIVATIZACIÓN Y ENSEÑANZA DE PAGA

MARÍA LIGIA PRADO COELHO*

* *Departamento de Historia, Universidad de São Paulo, Brasil.*
Traducción del portugués por J. Rafael Campos Sánchez.

El tema de la universidad, su crisis y su futuro, ha sido objeto constante de discusiones dentro y fuera de la academia. Por ejemplo, en los últimos años, la prensa viene dedicando un largo espacio a esos debates. Dos problemas son recurrentes, el de la reforma de los viejos modelos y el de la necesidad de eficiencia y racionalización de los recursos, los que siempre acaban por invocar, de una manera u otra, las problemáticas de la *enseñanza de paga* y el papel del Estado frente a la educación. Surge así, casi de manera natural el ejemplo de los Estados Unidos como paradigma. En este artículo, me gustaría presentar algunas diferencias entre dos sistemas de educación superior, el brasileño y el norteamericano para abordar inmediatamente y de manera comparativa el tema de la enseñanza de paga.

La universidad en Brasil, creada tardíamente, alió en su origen, la idea de necesidad de investigación desligada de la formación profesional. La influencia francesa fue grande, particularmente en la Facultad de Filosofía de la Universidad de São Paulo, fundada en 1934, con la “misión de formar las élites dirigentes brasileñas”, que debían estudiar y buscar las soluciones para los “grandes problemas nacionales”² Una “misión francesa” fue llamada para iniciar los cursos de Humanidades, mientras que alemanes e italianos se dividían las llamadas ciencias exactas.³ En Río de Janeiro, la Facultad de Filosofía de la Universidad de Brasil tuvo un comienzo muy semejante.⁴

Con el primer gobierno de Getúlio Vargas antes de la creación de la Universidad de São Paulo ya se anunciaba el importante papel del Estado en lo que se refería a la estructuración y organización de la enseñanza superior. La centralización fue la perspectiva dominante en los decretos del gobierno federal, en 1931, sobre educación. Quedaba claro que las futuras universidades deberían de encuadrarse dentro de los límites impuestos por la autoridad del Estado.

La universidad pensada por los liberales y consagrada a la formación de las “élites dirigentes nacionales”, vale decir, una universidad para un pequeño grupo de privilegiados, comenzó a ser repensada en los años cincuenta, por educadores brasileños. La necesidad de una reforma encontraba un número creciente de defensores. Asesores internacionales, principalmente norteamericanos, fueron invitados para realizar una evaluación del sistema superior de enseñanza. En 1963, uno de esos grupos de especialistas preparó un diagnóstico, en que se consideraba el sistema “inadecuado cualitativa y cuantitativamente”, recibiendo su aprobación, solamente la recién creada Universidad de Brasilia (UNB) y el Instituto Tecnológico de la Aeronáutica (ITA) de Sao José dos Campos. En 1965, fueron firmados los acuerdos entre el Ministerio de Educación y la United States Agency for International Development (USAID), que publicó su informe en 1967.⁵

¹Agradezco a Herbert Clein (Universidad de Columbia), Sylvia Bassetto (Departamento de Historia de la Universidad de São Paulo) e Iara Areias Prado (CENP) por la lectura y valiosas sugerencias. Los datos ofrecidos por Steve Haber (Universidad de Stanford) Joel Rosenthal (SUNY/Stony Brook) y por las investigadoras del NUPES de la USP, Helena, Lucia y Ma. Helena, que fueron fundamentales para la realización de este artículo.

²Ver: Ma. Ligia Prado y Ma. Helena Capelato. *O Bravo Matutino. Imprensa e Ideologia: o Jornal O Estado de São Paulo*, São Paulo, Alfa-Omega, 1980, cap. III.

³Ver: María Ligia Prado y María Helena Capelato, “A lorigine de la collaboration universitaire franco-brásilienne. Une mission française a la Faculté de Philosophie de São Paulo” en: *Préfaces*, no. 14 Paris, julio-septiembre, 1989.

⁴Ver: Simón Schwartzman, Helena M. B. Bomeny y Vanda M. R. Costa (orgs.), *Tempos de Capanema*, Río de Janeiro/São Paulo, Paz y Terra/Edusp, 1984, especialmente cap. 7.

⁵Ver: Luis Antonio Cunha, *A universidade Reformada*, Río de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

Es interesante observar que la UNB, creada en 1961, propuesta como un espacio de producción de conocimiento científico y de entrenamiento profesional que el avance de la industrialización brasileña pedía, asentaba sus anhelos nacionalistas sobre las bases concretas de una organización moldeada por las universidades norteamericanas: una estructura basada en la integración de institutos y escuelas, teniendo al departamento como unidad básica de enseñanza e investigación, aboliendo, por lo tanto, la vieja cátedra con ma-trículas y cursos semestrales y el abandono de la seriación. Los edificios estaban integrados en un espacio físico, el *campus*, con autonomía didáctica, administrativa y científica. Las universidades federales, creadas después de 1964, seguirán esta misma pauta, con regímenes de fundaciones, estructura departamental y dirección de cuerpos colegiados.⁶

Las discusiones de dos décadas desembocaron en las llamadas reformas de 1968, comandadas por el gobierno federal, guiado por una visión centralizadora, tratando el país de manera homogénea. Los objetivos de la misma eran la implantación de una universidad moderna, eficiente y productiva. Según Laura de Veiga, fueron tres sus fuentes de inspiración: a) la Universidad de Brasilia, quitando de ella el contenido político (esto es, la orientación nacionalista y la participación interna democrática); b) la autonomía en el marco de la seguridad nacional, junto con una concepción tecnocrática de la enseñanza, despolitizando a la universidad; c) los consultores extranjeros, principalmente los de la USAID, cuyas sugerencias fueron introducidas en gran medida en las reformas: modernización de las estructuras, departamentalización, matrículas orientada por empresas y el mercado de trabajo; despolitización; énfasis en los programas de posgrado y, finalmente, la enseñanza de paga. En realidad, este último punto fue el único que no fue enteramente implementado.

En función de la gran presión social, particularmente de las clases medias, se aumentó el número de lugares en la enseñanza superior. Por tanto, se redujeron las exigencias legales para el surgimiento de nuevas facultades y universidades y se incentivó la creación de establecimientos privados, que crecieron visiblemente, después de las reformas. En suma, la perspectiva sobre el sentido y los fines de la enseñanza superior cambió; la universidad, pasó a ser pensada como un elemento integrado al mercado y al proceso de producción, y entendida

como el lugar de la formación de recursos humanos y de la cualificación del estudiante como mano de obra especializada, preparada para enfrentar los desafíos del mercado de trabajo.

De una manera general y ya pensando en la comparación con el sistema norteamericano, el funcionamiento actual de la enseñanza superior en Brasil presentaba características que podrían ser resumidas así: sistema relativamente pequeño, tiene un control estatal centralizado, presenta patrones homogéneos de estructuración de cursos y no se distingue por la competitividad.

En 1988, Brasil poseía 871 establecimientos de enseñanza superior, contando universidades 52 públicas y 31 particulares federaciones y facultades aisladas, 181 públicas y 607 particulares. Los profesores sumaban 125,000 y los alumnos 1,500.000, de los cuales 900,000 estaba en escuelas particulares, lo que significa que la mayoría de los alumnos de este ciclo pagan sus estudios.⁷

Ya nos referimos a la centralización de las normas que rigen el sistema de enseñanza superior brasileño. Desde los referidos decretos federales de 1931, todas las leyes que cambiaron la estructura de la educación mantuvieron una rígida centralización de control de la enseñanza superior, con reglas bastante estrictas que deben ser seguidas por todas las escuelas, incluyendo la organización de los currícula con la exigencia, de un curriculum mínimo para todas las áreas y a la aprobación de los diplomas por el Ministerio de Educación. El sistema no se distingue por la diversidad y cada reforma de enseñanza es pensada de manera uniforme para todo el territorio nacional. La competitividad entre las escuelas superiores brasileñas es bastante limitada, pues todo el sistema está organizado de manera que no se integre.

⁶Ver: Luis Antonio Cunha, *A Universidade Crítica*, Río de Janeiro, Francisco Alves, 1980.

⁷Datos recopilados de los archivos del Núcleo de Pesquisas sobre Educação Superior (NUPES) de la USP. En 1980, Brasil poseía 875 establecimientos de los cuales 45 universidades públicas, 20 particulares, 45 federaciones y 765 facultades aisladas; contaba con 1,400,000 alumnos y 115,000 profesores.

Actualmente es cada vez más común oír hablar de fracaso y crisis de la universidad; se desprende de esos discursos que las reformas introducidas no pudieron solucionar las cuestiones de la modernización, de la racionalización de los recursos y de la eficiencia en su aplicación. En especial, la universidad pública, gratuita, mantenida por el Estado, que pasó a ser blanco privilegiado de críticas. Muchas de las soluciones apuntan simplemente la enseñanza de paga y la creciente separación del Estado de sus responsabilidades sobre la enseñanza superior, como la única salvación. En este punto del debate, se enfatiza la excelencia de las universidades, mostrando sutilmente que tal nivel se debe, básicamente, al sistema de escuelas privadas, donde, por consiguiente, los alumnos pagan cuotas. La insistencia en esa relación entre excelencia de calidad y enseñanza de paga me lleva a las reflexiones que siguen. Pienso que no se puede retirar del todo, tan solo un aspecto o un elemento, para llegar a conclusiones globales; es fundamental entender la enseñanza de paga dentro de un análisis incluyente del sistema de educación superior norteamericano.

Las primeras universidades norteamericanas fueron fundadas en el periodo colonial, ligadas a grupos religiosos protestantes, por lo tanto, con una concepción religiosa de enseñanza. Así surgió la más antigua de ellas, Harvard, como seminario *congregational*⁸, en 1638; de una disidencia religiosa entre sus pares, nació Yale en 1702, con una perspectiva dominante presbiteriana; todavía antes de la independencia, fueron creadas, entre otras: Princeton, de 1747 (presbiteriana), Columbia de 1754 (anglicana); Brown en 1765 (bautista).⁹

Varios cambios ocurrieron durante el siglo XIX, entre ellos la creciente secularización de la enseñanza y una estructuración calcada en los modelos de los *colleges* ingleses. En los últimos años del siglo se asumió el paradigma alemán que entendía a la universidad como el lugar de la investigación científica. La Universidad de Chicago conmemoró, recientemente su centenario; fue la primera universidad norteamericana creada con el objeto primordial de dedicarse a la investigación y a los cursos de posgrado.¹⁰

Muchas de las grandes universidades públicas estatales, como Michigan, Texas o California, nacieron con el *Land-Grant College Act* de 1862. Por este decreto, el gobierno federal cedía tierras públicas a cada Estado de la federación para formar *colleges* destinados a los estudios agrícolas y mecánicos. En 1890, en función de la segregación racial, el Congreso aprobó una ley suplementaria al decreto de 1862, que determinaba a la creación de *colleges* especiales para negros, en los Estados donde éstos no eran aceptados en las escuelas para blancos. Se seguía, así, a la letra de la ley que rezaba “son los negros segregados más iguales en derechos”. Como resultado, 17 estados sudistas crearon 17 escuelas con idénticos objetivos.¹¹ Después de 1954, cuando la Corte Suprema abolió la segregación en las escuelas, éstas pasaron a recibir blancos, pero continuarían manteniendo una vasta mayoría negra en sus *campus*.

En 1987, había en los Estados Unidos 3,389 instituciones de enseñanza superior, con aproximadamente 13 millones de alumnos y 800,000 profesores, para una población de 220 millones de habitantes.¹² La mayor parte de esas escuelas son públicas, estatales o municipales, pues no existen establecimientos federales y empleaban 75% del total de profesores; las particulares, en un total de 1,800, tanto las más antiguas como las más recientes, son organizaciones sin fines lucrativos, que tienen, por lo tanto, objetivos diferentes de las de una típica empresa capitalista.¹³

⁸No hay una traducción adecuada para el término “congregational”; es una forma de organización religiosa, en la cual cada congregación o iglesia local se autodirige y actúa como un cuerpo independiente, aunque mantenga relaciones con otras Iglesias semejantes. N. del T.

⁹*Cfr.* Clark Kerr, “The American Mixture of higher education in perspective: four dimensions”, en *Higher Education*, vol. 19, no. 1, 1990.

¹⁰Para los debates sobre la creación de la universidad de Berlín y su nueva concepción de enseñanza e investigación ver: F.W.J. Schelling, et alii, *Philosophies de l'Université. L'Idealisme Allemand et la Question de la Université*, París, Payot, 1979.

¹¹Estas nuevas escuelas pasarán a coexistir con *colleges* privados para negros, que surgirán, en su mayoría, después de la abolición.

¹²*Cfr.* Datos del archivo del Núcleo de Pesquisas sobre Educación Superior (NUPES) de la USP.

¹³Stanford en Palo Alto California, es un buen ejemplo de una universidad reciente; tiene un siglo de existencia y comenzó con una donación de tierras de la familia Stanford, ricos propietarios de vías férreas; hasta la Segunda Guerra Mundial, era tan solo un *college*; sólo después se transformó en una universidad dedicada a la investigación científica.

La idea central que preside tal sistema es la de ofrecer una enseñanza amplia, no especializada, como un refuerzo a la educación secundaria. El llamado *college*, que tiene en media de cuatro años de duración, propone un curriculum variado, con enorme flexibilidad de escuela para el alumno. Éste debe optar por un área de mayor interés dentro de la cual es obligado a asistir a cierto número de cursos. Terminados los cuatro años, el grado obtenido es poco especializado, tal como “bachiller en artes” o “bachiller en ciencias”. El *college* prepara y forma para encontrar trabajo en el mercado, en particular en el sector de servicios. En Brail, por oposición, la organización de los cursos está asentada en la especialización.

La especialización comienza después del *college*. Los programas de maestría y doctorado ofrecen cursos en las más diversas áreas del conocimiento. Y también tan solo después del *college* es que el alumno entra (después de un exigente examen de selección) para cursos de abogacía, medicina, ingeniería, odontología, etc. Así, se denomina *universidad* el establecimiento que al lado del *college*, ofrece cursos de posgrado y se dedica a la investigación.

El sistema posee una diversidad que puede ser notada con la organización de los *community colleges* (alrededor de 1,400), cuyos cursos tienen dos años

de duración y preparan en el perfeccionamiento técnico del alumno, para el desempeño de funciones menos especializadas en el mercado de trabajo, como un funcionario medio de bancos o de compañías de seguros.¹⁴ Es importante marcar los objetivos específicos de los *community colleges*, pues su estructura nos hace recordar la desastrosa tentativa en los años setenta, que pretendía mudar el curriculum de *todos* los cursos de las facultades de Filosofía del país. En el sistema norteamericano, estas escuelas están dedicadas a la formación rápida de una parte de población que no tiene condiciones financieras para la preparación académica para hacer un curso más completo. En Brasil, esta equivocada copia, con la perspectiva de economizar recursos, podría haber llevado a una reducción general del nivel de enseñanza superior en esas áreas.

La diversidad continúa con instituciones ultra especializadas, dirigidas a áreas específicas, como ingeniería naval y diseño, además los denominados *teachers college*, que preparan, insistiendo en las técnicas didáctico-pedagógicas, profesores para las escuelas secundarias, con una concepción completamente diferente de la vigente en el sistema brasileño. No pretendo hacer una exposición minuciosa de las variadas instituciones norteamericanas, pero ellas suman, por lo menos, diez categorías diferentes de establecimientos de enseñanza superior. Otra particularidad que es necesario mencionar típica de la sociedad norteamericana son los *colleges* exclusivos (división basada en criterios de religión, sexo o color) para católicos, negros, judíos, mujeres, etc.

Cuando se observan las posibilidades diversas de organización de la enseñanza superior norteamericana, se concluye que no hay un determinado modelo a ser seguido por todos los establecimientos. Existe una fuerte descentralización en términos de control por parte del gobierno federal. El control es ejercido por los Departamentos Estatales de Educación, que a través de una serie de leyes regulan la creación y funcionamiento de las escuelas, y también por asociaciones voluntarias de particulares, que organizan comisiones de evaluación para garantizar el nivel de enseñanza. Todavía, además, el mercado aparece como implacable juez de los resultados de enseñanza de una institución.

La enorme competitividad entre las diversas escuelas debe ser entendida dentro de este contexto peculiar; la competencia se desarrolla en torno del mantenimiento de la calidad de la enseñanza, proporcional a lo que se cobra de cuota de los alumnos y al prestigio que se aspira a nivel nacional. Las relaciones, por un lado, con la calidad y el prestigio de la universidad y, por el otro, con las posibilidades del mercado de trabajo, continúan siendo importantes. Concluir un curso de abogacía en Harvard o Yale, es pasaporte garantizado para un futuro buen empleo. En la disputa por un lugar en el mercado, el mejor alumno de una universidad de tercera categoría pierde frente a un alumno regular de una institución reconocida.

¹⁴Actualmente, los *community colleges* reciben 50% de los alumnos de enseñanza superior; según el profesor Joel Rosenthal (SUNY/Stony Brook), estos números han crecido, indicando una tendencia que se viene acentuando y muestra los problemas de crisis económica norteamericana y el cuestionamiento de los resultados de la enseñanza superior.

Podemos afirmar que el sistema de enseñanza superior norteamericano está directamente relacionado a las especificidades de la sociedad, responde a las necesidades del mercado de trabajo y mantiene criterios claros en cuanto a la evaluación de sus resultados, ofreciendo escuelas con diversos grados de calidad y exigencia, desde los *community colleges* hasta las universidades más reconocidas. Siguiendo el análisis de Burton Clark, tal sistema se caracteriza, en líneas generales, por la gran dimensión, por el control estatal, radicalmente descentralizado, por la extrema diversidad y por la intensa competitividad.¹⁵

Si por un lado el acceso de los jóvenes a los *community colleges* no ofrece obstáculos infranqueables, por el otro, entrar a una universidad reconocida es una conquista muy difícil. Hay un proceso de selección bastante rígido en que entran dos elementos básicos, preparación escolar y recursos financieros. Un óptimo rendimiento escolar en el curso secundario, al lado de una alta calificación en el examen nacional llamado Scholastic Aptitude Test (SAT), el equivalente a nuestro *vestibular*¹⁶, son elementos indispensables para un ambicionado lugar en las escuelas de élite norteamericanas.¹⁷ Conviene recordar que la enseñanza pública secundaria en los Estados Unidos y en Brasil, viene perdiendo mucho en calidad, lo que ha dificultado enormemente la entrada de un alumno pobre, de la red pública, en alguna importante institución de educación superior.

Además del desempeño escolar, es necesario que la familia tenga una excelente situación financiera, para poder mandar a un hijo a uno de los centros de excelencia del país, pues las cuotas significan altísimas cifras. En caso de que el interesado tenga curriculum pero no posea recursos, los gobiernos federal y estatal garantizan becas y préstamos que deberán ser liquidados después de la formación, con intereses bajos. Los alumnos también pueden trabajar en sus escuelas, pues todas ellas ofrecen empleos en las cafeterías, bibliotecas, dormitorios, jardines, etc., para ayudar en su manutención.

Uno de los puntos fundamentales para nuestra discusión es la que se refiere a la obtención de fondos para la manutención de las universidades, públicas o particulares. Cada institución procura constituir un patrimonio como garantía para posibles adversidades. Ese patrimonio debe ser explorado dentro de los moldes del sistema capitalista; así, la universidad de Stanford administra un centro comercial, construido por ella en tierra de su propiedad.

Las escuelas cuentan con una comisión encargada de conseguir recursos financieros particulares que son utilizados para mantener y expandir sus dependencias, contribuyendo a la construcción de nuevas bibliotecas, laboratorios, etc. Las fuentes de donación particulares son variadas, desde exalumnos, que mantienen vínculos con su "*Alma Mater*", hasta personas que por alguna razón, respetan o admiran a determinada universidad. Recientemente, la fallecida actriz Paulette Goddard dejó parte sustancial de su herencia a la Escuela de Cine de la Universidad de Nueva York. Es común que una familia rica haga una enorme donación, muchas veces, "*in memoriam*"; la biblioteca principal de Harvard, hoy una de las mayores y más importantes de los Estados Unidos, recibió recursos notables de una familia cuyo hijo, alumno de Harvard, muriera en la Primera Guerra Mundial.¹⁸

La cuestión de la obtención de recursos nos lleva directamente al tema central de este texto, esto es, el debate sobre el papel del Estado y sus responsabilidades frente a la educación. La comparación, en este punto, gana importancia, pues como ya afirmé anteriormente, se ha difundido la perspectiva, supuestamente basada en el paradigma norteamericano, de que la solución milagrosa para todos los males de la universidad brasileña es su privatización con la concomitante institución de enseñanza de paga.

Para esclarecer mejor mi perspectiva, creo que es interesante tomar ejemplos concretos para discutir estos asuntos.

¹⁵ Cfr. Burton C. Clark, *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley, University of California Press, 1986.

¹⁶ Vestibular es el examen de ingreso a la educación superior en Brasil. N. del T.

¹⁷ El "SAT" es opcional pero para entrar en una de las "grandes" es imprescindible.

¹⁸ Todas las contribuciones para escuelas pueden ser reducidas en la declaración del impuesto sobre la renta, lo que significa un buen incentivo para tal uso.

El financiamiento de la Universidad de Stanford, una de las mayores, más reconocidas y más caras universidades privadas norteamericanas, nos puede ofrecer un buen material para la reflexión. El Presupuesto consolidado para el año escolar 1991-1992 fue de \$1,000, 050,000. Los costos directos e indirectos para investigación estaban estimados en 349 millones, más 138 millones para sustentar el acelerador lineal. Los fondos del gobierno federal representan más del 90% de esos costos, significando el 43% de los ingresos totales. Las cuotas de los alumnos sumaban 175 millones de dólares, esto es, aproximadamente 17% del total. Para cubrir los demás gastos, las fuentes eran donaciones de particulares, rentas del patrimonio, propiedades y patentes.

Como segundo ejemplo, presentamos el financiamiento de una gran universidad estatal (más no de las mayores, como Michigan, California o Texas), la universidad del estado de Nueva York, *campus* de Stony Brook, en Long Island. El financiamiento propuesto para el año escolar 1991-1993 fue de \$600,000,000. Stony Brook mantiene un hospital y desarrolla importantes programas de posgrado, entre ellos, un renombrado Centro de Investigación en Física. Sus fuentes de recursos no difieren mucho de las de Stanford; las cuotas de los alumnos cubren el 18% de los ingresos y las investigaciones son enteramente financiadas por fondos del gobierno federal (la mayor parte) y estatal. Stony Brook, aún siendo universidad estatal recibe del estado de Nueva York, tan sólo el 32% de sus ingresos, lo restante, sin considerar las cuotas, viene de recursos federales. Una pequeña parte de los recursos procede de las rentas de su patrimonio y de las regalías de sus patentes.¹⁹

La primera conclusión que podemos extraer del análisis de esos financiamientos es la importancia central de los recursos federales para la investigación; de donde se concluye que no hay investigación seria, en cualquier área del conocimiento sin financiamiento del Estado. En Brasil existe la falsa idea de que en los Estados Unidos, la investigación está financiada por las empresas, que mantienen una liga umbilical con las universidades. Sin duda, hay empresas que patrocinan investigaciones en determinados campos específicos de su interés, pero la investigación básica, en Ciencias y Humanidades, se desarrolla en las universidades, con el apoyo insustituible del Estado.

El segundo punto interesante es respecto al pago de cuotas, pues como vimos ellas no representan ni el 20%, de los ingresos recaudados; por lo tanto, una parte mínima del total. Con el agravante de que las cuotas de una gran universidad, Yale, Stanford, Harvard, Columbia son altísimas, aún para los padrones norteamericanos, pues están alrededor de los \$20,000,00.

En una universidad estatal pública, como Stony Brook, el alumno paga 8,000 dólares anuales (la media varía entre 5 y 8 mil dólares). Pero esto sin contar los gastos de alojamiento, alimentación y libros; de ahí, como ya señalé, los programas de empleos en las universidades, las becas y los préstamos.²⁰

Algunos datos sobre el sistema de becas y de préstamos para alumnos nos pueden ayudar a dimensionar el nivel de gastos en educación de tercer grado por parte del gobierno federal. Actualmente, cinco millones de estudiantes tienen préstamos del gobierno federal, lo que significa casi 40% del total de alumnos. Los números completos respecto de los préstamos realizados son difíciles de conseguir, pero se puede estimar su importancia, tomando un dato reciente sobre las dificultades que los estudiantes han encontrado para liquidar sus deudas. El último año fiscal norteamericano cerró con el no pago de casi tres billones de dólares (\$2.9 bi), adeudados al gobierno, por ex alumnos que contrataron préstamos durante sus años de estudio.²¹

¹⁹Los datos de los presupuestos fueron proporcionados por las propias universidades, ya que son públicos. En cuanto a las patentes, conviene recordar que la universidad recibe las regalías, pues todas las patentes de descubrimientos realizados en sus laboratorios pasan a ser de su propiedad.

²⁰El diario *The New York Times* publicó el día 6 de febrero de 1993, p.L34, un artículo sobre los costos de mantenimiento de una joven universitaria; los costos totales (incluyendo cuotas, casa, comida y libros) de Adrian Tubere, por dos años, en la Universidad de New York (Particular) deberá ser de \$51,004,00; ella curso anteriormente dos años en un *community college*, y sus gastos totales (viviendo en casa de sus padres) durante ese periodo, fueron de \$11,530,00. Su decisión de ir al *community college* se debió a la necesidad de economizar, pues los costos de la escuela eran más bajos (cuotas de aproximadamente \$2,000); el cambio para la Universidad de New York, correspondió a las aspiraciones más altas en términos de formación universitaria y de futuros nuevos empleos.

²¹Cfr. *The New York Times* de 7 de febrero de 1993, p. E3.

Pensando en ese problema, el presidente Bill Clinton, presentó un programa que pretendió dar más ayuda a los estudiantes, ofreciendo alternativas para facilitar el pago de sus préstamos. Su plan previó una inversión de 9.5 billones de dólares en cinco años, esperando contar con la participación de los gobiernos y empresarios locales. Por el programa, los alumnos podrían pagar sus préstamos con servicios a la comunidad, atendiendo a los “homeless “ (nombre dado a los mendigos que no tienen donde vivir) y trabajando como profesores o policías.²²

La tercera reflexión sobre la información de los presupuestos presentados, se refiere a las demás fuentes de renta de las dos universidades. Invocando a Stanford una vez más, si el 60% de sus recursos está cubierto por las cuotas y por el dinero federal, lo restante viene de otras fuentes, propias de los mecanismos de funcionamiento de las universidades americanas, sean, donaciones, rentas de su patrimonio y de sus propiedades (recordemos el Centro Comercial) y regalías de sus patentes. Estas fuentes de recursos son casi desconocidas en Brasil; particularmente las donaciones, cuya práctica es contraria a los hábitos de la sociedad brasileña.

Las críticas constantes al funcionamiento de las universidades públicas brasileñas insisten en destacar dos elementos de sistema norteamericano, la privatización y la enseñanza de paga para presentarlos como el “*Deus Ex Machina* “ de la enseñanza superior brasileña. Mi breve exposición procuró mostrar que no es posible pensar un sistema universitario serio y dedicado a la investigación sin el papel financiero del Estado. En el paraíso del liberalismo, el estado norteamericano interviene y proporciona condiciones financieras para la sustentación de la investigación académica. Sin ese apoyo, no hay investigación y no hay universidad en cualquier país del mundo.²³

No me parece excesivo insistir que el alto nivel de enseñanza superior en los Estados Unidos se debe, fundamentalmente al patrocinio de los fondos del estado, particularmente del gobierno federal, que sustentan la realización de investigaciones. Es, por lo tanto, el dinero público quien garantiza la calidad y el trabajo académico y científico en universidades públicas o privadas. A través de becas, de programas especiales y de pagos directos a las universidades, el gobierno federal es la pieza central y básica en el mantenimiento de los programas de investigación, tanto en las áreas de las llamadas ciencias, como en las de humanidades.

Los ejemplos de los presupuestos de la universidad de Stanford y de la Universidad del Estado de Nueva York en Stony Brook muestran cómo es ilusorio tomar el pago de las cuotas de los alumnos como sustento financiero, pues éstas cubren una parte muy pequeña de los gastos.

No será la enseñanza de paga la que resolverá la falta de recursos para el sistema superior brasileño. Mientras tanto, es posible argumentar que, aunque sin resolver, por lo menos ayudaría a mantener a la universidad. Para responder a este argumento, es necesario pensar a la universidad dentro del contexto más amplio de la sociedad y de la cultura brasileñas. Brasil es un país pobre y su población viene sufriendo, en las últimas décadas, una reducción todavía más fuerte de su poder adquisitivo. Es notorio, por ejemplo, que las dificultades de las clases medias para mantener a sus hijos en colegios secundarios particulares, igualmente en regiones ricas del país, como en Sao Paulo, han sido crecientes; véanse las estadísticas referentes a la búsqueda de las escuelas públicas por esos alumnos en los últimos años.

En segundo lugar, el número de alumnos en establecimientos de paga es ya superior 60% contra 40% al de aquéllos que no pagan. estoy cierta de que la enseñanza de paga transformará a la universidad brasileña que, en el presente ya se destina a una minoría de la población, en una institución todavía más cerrada y menos democrática. En Brasil, 11.3% de la población, entre 20 y 24 años está matriculada en escuelas de tercer grado, mientras que en Argentina este porcentaje sube a 36.4%, en Uruguay 35.8%, y en Venezuela para 26.4%, por tomar ejemplos latinoamericanos.²⁴

²²Para el nuevo programa ver, *The New York Times* , 27 de febrero de 1993, p. A8 y 2 de marzo de 1993, p. A18.

²³Es importante marcar que en los Estados Unidos el dictamen de méritos de los proyectos de investigación está en manos de los académicos y no en las de empresarios o políticos.

²⁴ *Cfr.* Simón Schwartzman, “Latin America. Higher education in a lost decade”, en *Prospects* , vol. XXI, no. 3, 1991, p. 366.

Además de eso, la enseñanza de paga es muchas veces tomada como sinónimo de privatización, lo que en Brasil significa el funcionamiento de las escuelas como si estas fueran empresas, por lo tanto, con fines lucrativos inmediatos. En los Estados Unidos la lógica que dirige el funcionamiento de un establecimiento privado es completamente opuesta, por que las instituciones de enseñanza no son entendidas como empresas que intentan reproducir su capital y correr en busca de lucro, como cualquier negocio. Esta cuestión crucial marca una de las radicales diferencias entre los dos sistemas de enseñanza, el brasileño y el norteamericano.²⁵ No se niegan otros intereses en juego, como prestigio, estatus o influencia política. Pero nunca la visión estrecha que, en Brasil, pretende transformar un dueño de universidad en un empresario de éxito.

Los Estados Unidos, al contrario de lo que se pregona, son el ejemplo más fuerte de la importancia del papel financiero del Estado en el campo de la investigación y de la enseñanza universitarias. El Estado está, inclusive, dispuesto a incentivar escuelas que ofrezcan programas y cursos poco afinados con las demandas del mercado. Por ejemplo, cursos de griego y latín, o de lenguas modernas poco conocidas como armenio, o portugués.

Para concluir, no se pueden analizar los problemas de la enseñanza superior brasileña, sin tomar en cuenta la historia de esas instituciones y la dinámica de la sociedad de la cual hacen parte.

Establecer comparaciones exige mucho cuidado, para no restringir tal examen a elecciones arbitrarias de uno u otro elemento que forma parte de un sistema complejo. La enseñanza de paga, en los Estados Unidos, se encuadra dentro de un sistema muy diferente del brasileño, y entre otras especificidades, cuenta con mecanismos que garantizan mínimamente el acceso de parte significativa de la población a la educación superior. En Brasil la adopción de enseñanza de paga, con el concomitante retiro del Estado del campo de la enseñanza superior, llevará, desde mi punto de vista, a una reducción general de la calidad de enseñanza, la destrucción de la investigación y la ampliación de las dificultades que los jóvenes brasileños encuentran, ya en el presente, para estudiar en escuelas de tercer grado.²⁶

²⁵Las Pontificias Universidades Católicas (PUCs) son uno de los raros ejemplos nacionales de establecimientos privados que no buscan lucro.

²⁶En innumerables ocasiones, los alumnos de la Universidad de São Paulo son tomados como ejemplo (incansablemente repetido), cuando se busca justificar la implantación de la enseñanza de paga; se alega que ellos pertenecen, en su mayoría, “a las clases A y B” de la sociedad y que, de ese modo, tienen condiciones de pagar cuotas. Investigaciones en proceso han comenzado a poner en duda esos datos; a pesar que estos fueran aceptados, ¿qué hacer con la “minoría” que no pertenece a dichas clases? Todavía conviene remarcar que el ejemplo de los alumnos “ricos” de la USP no puede ser generalizado ni para el Estado de São Paulo, y mucho menos para el Brasil.