

Capítulo 1

Estrategias de mercantilización de la educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil

ROBERTO LEHER

El debate sobre la mercantilización de la educación es necesariamente multifacético. Desde las políticas de Estado para la educación hasta el examen de las tensiones entre lo público y lo privado (Leher y Sader, 2004); desde el *ethos* académico hasta el nuevo espíritu del capitalismo (Chiapello y Boltansky, 1999) que configura el capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1999); desde el pago por desempeño hasta las enfermedades profesionales; desde los nichos privado-mercantiles que proliferan en las instituciones públicas hasta el debilitamiento de los espacios públicos redefiniendo las relaciones de poder; desde la producción del conocimiento comprometido con los problemas lógicos internos de los campos del saber y con los problemas nacionales de los pueblos hasta el conocimiento operativo, redefiniendo los fundamentos epistemológicos (Chauí, 2000; Aboites, 2001b), las posibilidades de recorte son incontables. Todas estas determinaciones son prioritarias y requieren de estudios laboriosos y originales. El presente estudio plantea que, independientemente del recorte elaborado, ninguna investigación puede ser pensada en forma desvinculada: 1) de la crisis del capitalismo (Duménil y Lévy, 1999); 2) de la ideología de la globalización (Cardoso, 1999) y de la hegemonía neoliberal con todas sus reconfiguraciones hasta el social-liberalismo (Anderson, 2003) y 3) de las luchas contra la mercantilización de todas las esferas de la vida emprendida por el capital a fines del siglo XX.

Las contrarreformas emprendidas desde la explicitación de la crisis estructural en los años setenta, en forma notoria desde la crisis de la deuda de 1982, no llegaron a promover una inflexión en

el bajo crecimiento económico de los últimos 25 años. Sin embargo, como lo observó Harvey, ello no significa que no haya habido distribución del ingreso. Ésta tuvo lugar de un modo intenso, por medio de la transferencia de ingresos de los trabajadores a los muy ricos que se apropiaron de una fracción creciente de la plusvalía producida por el conjunto de la fuerza de trabajo (Harvey, 2004). Esta distribución favorable a los dominantes requirió de la destrucción de los derechos sociales duramente conquistados, si bien con límites variados según los países, a lo largo del siglo XX. En términos de la ideología dominante, la reducción del Estado social es una condición necesaria para la elevación de la tasa promedio de ganancias que puede viabilizar el proceso del capital en un marco de crisis estructural.

Por consiguiente, el intenso debate sobre la mercantilización no puede ser interpretado como si las discusiones hubieran ocurrido exclusivamente en el interior de la academia. Tal es la comprensión que ha llevado a los Grupos de Trabajo de CLACSO a invitar a sus reuniones a los protagonistas de las luchas contra la conversión de los derechos sociales en servicios. Objetivamente, CLACSO defiende que las reflexiones producidas en las luchas sociales componen epistemológica y epistémicamente el hacer científico capaz de hacer que la mercantilización de los derechos sociales sea pensable (Lander, 2000).

En la segunda mitad de los años noventa, en un plazo relativamente corto, han sido publicados diversos estudios que se transformaron en referentes indispensables para el debate acerca de la mercantilización de los derechos sociales en el marco del neoliberalismo y de la llamada “globalización”. Intelectuales-académicos e intelectuales-militantes (como Anuradha Mittal, Atilio Borón, Bernard Cassen, Emir Sader, Ellen M. Wood, Eric Toussaint, Francisco de Oliveira, François Chesnais, José Bové, Martin Khor, Michel Chossudovsky, Michel Husson, Noam Chomsky, Pablo Casanova, Perry Anderson, Pierre Bourdieu, Ralph Nader, Susan George, Vandana Shiva, Vivianne Forrester y Walden Bello, entre otros) elaboraron críticas que rápidamente llegaron a oídos de la academia y de los movimientos sociales, incluyéndose aquí a los sindicatos y a los partidos de izquierda.

Más específicamente, algunos autores se han dedicado a investigar la problemática de la educación enfocándose en su acelerada

mercantilización. Entre tales autores se destacan Hugo Aboites, Christian Laval, Löic Wacquant, Marcela Mollis, Marilena Chauí, Pierre Bourdieu, Roberto Rodriguez, Entre Otros.

La repercusión de estos textos fue magnificada por el hecho de que el tema repercutía vivamente en los polisémicos espacios de articulación de las luchas como el Foro Social Mundial, Jubileo 2000, *50 Years is Enough*, *Global Exchange*, *Students Against Sweatshops*, Indymedia, ATTAC, *Focus on the Global South*, Marcha Mundial de las Mujeres, Vía Campesina, y también en revistas como *New Left Review*, *Monthly Review*, y en diarios como *Le Monde Diplomatique*, *La Jornada*, etc., en sitios web como ALAI, Resumen Latinoamericano, ampliando la circulación en espacios fuera de la academia.

Sin embargo, las críticas adquirieron fuerza y radicalidad en las acciones directas, en las batallas contra la globalización neoliberal, como es el caso de las denuncias y movilizaciones contra el TLCAN llevadas a cabo por los zapatistas en 1994, de las huelgas masivas del sector público francés en el invierno de 1995 y de la lucha contra el proyecto de Acuerdo Multilateral de Inversiones (AMI) a fines de 1998, primera derrota importante de las corporaciones que operaban junto a los gobiernos de los países de la OCDE. A estas movilizaciones le siguieron la de Seattle, en noviembre de 1999, cuando 70.000 manifestantes lograron hacer inviable una reunión ministerial de la Organización Mundial del Comercio (OMC), la de Washington en abril de 2000, la de Melbourne y la de Praga en septiembre de 2000, la de México con la manifestación zapatista en la Plaza de Zócalo en marzo de 2001, la de Génova en julio de 2001, en ocasión de la cúpula del G-7(8), cuando la represión asesinó a un militante motivando una manifestación de 350.000 personas, la de Seúl en octubre de 2001, la de Nápoles en marzo de 2001, la de Buenos Aires y la de Québec en abril de 2002 y la de Barcelona (reunión del Banco Mundial anulada) en junio de 2002.

América Latina es uno de los epicentros más fuertes de esa ola de protestas que, en un corto lapso, llevaron a la destitución de una decena de presidentes. Diversas revueltas populares derrotaron a gobiernos reaccionarios —aclamados por el Banco Mundial, por el FMI y por Wall Street como ejemplos de gobiernos comprometidos con la “buenas políticas”— como los de Ecuador (1997, 2000, 2005), los de Bolivia (2003, 2005), abriéndole el camino a la victoria de Morales en 2005, el del Perú, cuando una enorme movilización

de masas expulsó a Fujimori y su dictadura “constitucional” (2000) y, en 2001, al presidente de la supuesta “centroizquierda” de la Argentina, Fernando de la Rúa, que había traicionado sus promesas electorales de abandonar las políticas neoliberales.

Las ofensivas conservadoras y la criminalización de las protestas sociales como resultado del “11 de septiembre de 2001” inabilizaron las protestas en Washington contra la reunión anual del FMI-Banco Mundial y la OMC logró en Doha (Qatar) relanzar la Ronda de “negociaciones” que había sido bloqueada en Seattle. Pero las luchas fueron retomadas en Bruselas (diciembre de 2001), en Nueva York (febrero de 2002) y en Barcelona (marzo de 2002), y 500.000 personas marcharon contra la Europa del capital y de la guerra.

Entre las grandes manifestaciones alterglobalistas, algunas se caracterizaron por su carácter crítico contra al imperialismo y el capitalismo, como la de Florencia (el 9 de noviembre de 2003, un millón de personas se manifestó contra el neoliberalismo, la guerra y el racismo); la de Quito, el 31 de octubre, contra la amenaza del tratado Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), y la de Cancún, en septiembre de 2003, en la cual nuevamente una reunión ministerial de la OMC acabó de manera trunca y, finalmente, la de Mar del Plata, en noviembre, en la cual, simbólicamente, el ALCA fue derrotado.

En el mismo contexto, las jornadas planetarias de febrero de 2003, contra la anunciada invasión de los Estados Unidos y sus aliados a Irak, no pueden dejar de ser registradas como un gran momento de la historia contemporánea. Cerca de 15 millones de personas salieron a las calles a manifestarse en contra de la Guerra de Irak, no obstante lo cual, también aquí se careció de una articulación estratégica desde el Foro Social Mundial (FSM) que tendiera a asociar la guerra con el capitalismo y el imperialismo.

De hecho, la falta de dirección anticapitalista del FSM fue un importante obstáculo para que dichas manifestaciones adquirieran una mayor articulación fragilizando, asimismo, el debate sobre la estrategia política. En efecto, la cúpula francesa del ATTAC —aliada a sectores dirigentes del PT brasileño y a las grandes ONGs— imprimió un carácter contemporizador con el orden imperialista vigente, exceptuando la reunión de Caracas en 2006 (Leher, 2007a). Como los sectores dirigentes del FSM incorporaron mucho de

la agenda de la Tercera Vía (Sader, 2002), la idea de una “globalización más humana” —por medio de reformas de los organismos internacionales clave, como la OMC, el Banco Mundial y el FMI— adquirió fuerza. Esta cuestión tendrá desdoblamientos importantes posteriormente, una vez que el campo de cambios tenido como posible (por los sectores dirigentes del FSM) se estreche y hasta las asociaciones público-privadas pasen a ser consideradas alternativas válidas, especialmente las firmadas entre ONGs y empresas con “responsabilidad social”.

Facilitado por el hecho de que las luchas alterglobalistas no asumieron un consistente carácter antisistémico, el capital continuó promoviendo una amplia ofensiva con el objetivo de avanzar en la liberalización de los servicios y de las finanzas, inclusive echando mano de la guerra infinita (Ceceña y Sader, 2002). Es cierto, como se ha visto, que la saña del capital ha generado multitudinarias formas de protesta social, pero la privatización, la comodificación y la mercantilización de los derechos sociales y de la educación, en particular, continuaron extendiéndose, de manera notoria en América Latina, el Este Europeo y en gran parte de Asia, además de los países del G-7.

En América Latina, el surgimiento del sector de educación empresarial fue impetuoso. Hasta la década de 1980, las instituciones privadas eran predominantemente (dichas) filantrópicas y confesionales, pero en los años noventa esa realidad fue rápidamente transformada y las instituciones empresariales asumieron la supremacía completa del sector. Las asociaciones de las empresas educativas, hasta entonces de propiedad de segmentos burgueses locales, con las corporaciones extranjeras crecieron en diversos países y algunas de ellas comenzaron a negociar acciones en las bolsas de valores. Nada de ello ocurrió sin el decidido apoyo estatal mediante el establecimiento de medidas gubernamentales afines a los intereses privado-mercantiles, como las exenciones tributarias, la desregulación del control estatal sobre las privadas y la creación de sistemas de evaluación favorables al sector. En su conjunto, tales medidas produjeron un macro escenario que daba cuenta de que la mercantilización era un movimiento consistente del capital.

Más cercanas a la tarea diaria de los profesores y estudiantes, medidas como el pago de la remuneración de acuerdo a la *productividad* del docente, la ampliación de la gama de actividades (e intensificación

de las mismas) en la tarea cotidiana escolar y de la universidad sin el correspondiente crecimiento de los recursos, el establecimiento de programas de calidad total para el gerenciamiento de las escuelas y universidades, la financiación estudiantil por medio de *vouchers*, la edificación de vastos sistemas de evaluación para calificar la productividad y el desempeño, etc., no dejaban margen de duda con respecto a que el proceso se estaba arraigando en el sector educativo de una manera rápida y profunda, a pesar de las luchas docentes. Peor aún, ideológicamente, la impetuosidad de la ofensiva mercantil contribuyó a crear disposiciones de pensamiento teleológicas, como si la mercantilización estuviera siendo impulsada por fuerzas impermeables a la acción humana.

Retomando la producción académica y de la militancia de la segunda mitad de los años noventa, es posible plantear que se cernían dos grandes amenazas sobre la región en ese período: el establecimiento de grandes TLC y la liberalización de los *servicios* educativos desde la OMC. Sin embargo, los rumbos de los acontecimientos no fueron exactamente los previstos, lo cual exige un nuevo examen de las formas de mercantilización, de las luchas y de sus repercusiones para el quehacer académico.

La primera amenaza, ampliamente fundamentada en acontecimientos que venían trastornando a diversos países, eran los TLC. Después del Acuerdo de Libre Comercio entre Canadá y los Estados Unidos, en 1992, y el TLCAN, en 1994, la propuesta de creación de un Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) adquirió un extraordinario impulso. Gobiernos neoliberales emergentes, dirigidos por partidos y fuerzas políticas orgánicamente vinculados a los segmentos burgueses —que venían sobresaliendo con la consolidación del Consenso de Washington, caricaturescamente adeptas a la agenda neoliberal— apoyaron en forma entusiasta el proyecto estadounidense. Contrastando con la arrogante afirmación de dichos gobiernos de que los referidos TLC eran la única vía para el crecimiento y la modernización, la indigencia de los documentos de los acuerdos que componían el ALCA era completa, revelando la indiferencia de la potencia hegemónica con respecto a cualquier tipo de negociación efectiva. De hecho, los borradores eran sumamente preliminares, incompletos y estaban repletos de concesiones que cualquier gobierno mínimamente soberano rechazaría.

Pero gobiernos como los de Fernando Collor de Melo y Fernando Henrique Cardoso (Brasil), de Carlos Menem (Argentina), de Sánchez de Losada (Bolivia) y de Salinas de Gortari (México) defendían el gran acuerdo comercial en nombre de los segmentos burgueses locales que ganarían con el acuerdo, en principio, segmentos burgueses asociados de modo íntimo, carnal —como lo expresaría Menem— con los segmentos internacionalizados hegemónicos.

La segunda amenaza, complementaria y vinculada con la primera, nació subrepticamente en los gobiernos y las corporaciones de los países hegemónicos y se anunció a los pueblos en 1994, después de la finalización de la Ronda Uruguay del GATT. Las conclusiones de dicha Ronda fueron la creación de un nuevo organismo internacional, la OMC, como también de una serie de acuerdos sectoriales como el AGCS, el TRIPS, entre otros, capaces de promover una nueva ola de mercantilización de esferas hasta entonces protegidas por muchas constituciones como derechos sociales fundamentales.

No es el caso de ampliar mucho la caracterización de esas dos ofensivas que, según demostraron diversos estudios, convertirían a la educación en un *commodity* (Fairclough, 2001) que sería subordinado al mercado, léase, a las nacientes corporaciones construidas con el preciso fin de vender la mercadería educación. En los términos de Fairclough (2001:255) la comodificación es “el proceso por el cual el dominio y las instituciones sociales, cuyo propósito no sea la producción de mercaderías en el sentido económico restringido de artículos para la venta, no obstante pasan a organizarse y definirse en términos de producción, distribución y consumo de mercaderías”.

El objetivo del presente estudio no es hacer un balance de los aciertos y de los errores de dichos estudios. El propósito inicial es examinar lo que parece ser una desconcertante paradoja: gran parte de los estudios en América Latina fue realizada partiendo del presupuesto de que la comodificación, la privatización y la mercantilización de los servicios (entre los que se encuentra la educación) formarían parte de los objetivos de grandes TLC, concretamente, en los marcos del ALCA y de la OMC.

Correctamente, los estudios indicaron que la macroagenda de dichos tratados se concretaría por estar referida en las propuestas y condicionamientos del FMI y del Banco Mundial. La mayor

preocupación de los defensores de la educación pública era que, con el avance en los TLC, la agenda del Consenso de Washington alcanzaría a los derechos sociales y a la educación en particular de un modo más radical y devastador. Así, habría una fuerte internacionalización del sector, estandarizando cursos, formas de evaluación, libros didácticos y, al mismo tiempo, la difusión de la lógica mercantil en la tarea cotidiana de las instituciones públicas.

Sin embargo, después de una década, el ALCA se descarriló en la Cumbre de Mar del Plata (2005) y las diversas rondas de la OMC no lograron acuerdos abarcadores y estables, habiendo una serie de litigios entre los países del núcleo hegemónico, el G-7; entre el G-7 y los países del Grupo de Cairns¹; entre los países del Sur, tensionando el G-21; y el Grupo de Cairns, marcadamente entre los más fuertes dentro del agronegocio y los demás países capitalistas dependientes, todo ello acompañado de masivas protestas sociales. En efecto, los avances de Doha (2001) no llegaron a efectivizarse sino hasta mediados de 2008 y, considerando las elecciones en los Estados Unidos en este año, es improbable que se modifique mucho el cuadro.

¿Cuál es la supuesta paradoja? Aunque los TLC no hubieran avanzado en los moldes previstos en los años noventa (ALCA/AGCS-OMC), la comodificación, la privatización y la difusión del ethos mercantil en la educación fueron difundidas en América Latina como si fueran empujadas por un tsunami.

A partir de tales constataciones es posible elaborar la siguiente pregunta orientadora: si los grandes acuerdos, como el ALCA y el AGCS de la OMC, no fueron efectivizados o, por lo menos, no con la amplitud prevista en sus documentos fundacionales, ¿por qué los procesos de privatización, comodificación y mercantilización continúan fuertes en la región? ¿Por qué la elección de un conjunto de gobiernos otrora críticos al neoliberalismo y actualmente partidarios del social-liberalismo no estancó la mercantilización de la educación? ¿Significa esto que los TLC fueron erróneamente interpretados como una gran amenaza que la realidad —concretamente,

1. Creado en 1986, el Grupo de Cairns reúne a 18 países exportadores agrícolas de la OMC que no subsidian sus productos y sus ventas externas y que actúan en conjunto con el objetivo de eliminar esas distorsiones y de liberalizar el ultraprotegido comercio del sector.

la no efectivización de los mismos— demostró ser fantasiosa con respecto a lo que proclamaban los defensores de los TLC? ¿De qué manera está teniendo lugar esa gran mercantilización de la educación? ¿Cuál es el papel de los gobiernos en ese proceso? Las preguntas son abarcadoras y exigen la investigación de las tendencias de la mercantilización, de las políticas para la educación de los gobiernos social-liberales, del estado de los artilugios de los TLC y la sistematización de las orientaciones limitadoras de la política educativa.

En virtud de la amplitud de las cuestiones que se plantean para la investigación, el estudio particulariza el caso brasileño, no sólo por la mayor familiaridad del autor con dicha realidad, sino también porque el caso brasileño es emblemático. La mercantilización ya estaba fuertemente presente en el campo educativo brasileño. En 1975 la mitad de las matrículas de la educación superior ya era privada. Sin embargo, el gobierno de Fernando Henrique Cardoso dio un nuevo paso que preparó cuidadosamente el terreno para que la esfera mercantil pudiera florecer e, indudablemente, floreció. A comienzos de su gobierno, en 1995, el 60% de las matrículas eran privadas y al final, en 2002, al sector privado le correspondía el 70% de aquellas (siendo que las instituciones empresariales comprendían el 52% de las matrículas privadas). En 2006, el 74% de los estudiantes estaba en las privadas (siendo que en las empresariales las matrículas privadas ya alcanzaban el 56%). La tendencia es que la participación de las instituciones empresariales crezca aún más, teniendo en cuenta que, actualmente, más del 75% de las privadas son específicamente comerciales, pues tienen fines de lucro.

En la primera sección, el estudio examina, por medio de una breve reseña histórica, la situación actual de los TLC, marcadamente aquellos que se encuentran en el ámbito de la OMC, específicamente el de la Ronda de Doha, iniciada en 2001 y aún no concluida. En la segunda, el mismo presenta, en líneas generales, el significado del Acuerdo General del Comercio de Servicios. En la tercera, caracteriza la relación entre lo público y lo privado dentro de la educación superior brasileña ampliándola, en algunos casos, hacia otros países latinoamericanos, poniendo de manifiesto la manera en que el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva encamina las políticas para la educación superior, recalcando aquí también las tensiones entre lo público y lo privado. En la cuarta, la investigación procura caracterizar el modo específico en el que ocurren la privatización,

la comodificación y la mercantilización en el país. En la quinta sección se esboza una breve agenda sobre las resistencias para una posterior profundización en nuevos estudios y, finalmente, en la sexta, se indican algunas conclusiones sobre la aparente paradoja entre las dificultades de avance en los TLC y la aceleración de la mercantilización.

1. TLC, educación y coyuntura latinoamericana

En mayo de 2008, el director general de la OMC, Pascal Lamy, reiteró las promesas hechas en los años anteriores de que, finalmente, hacia el final del año sería posible concluir la Ronda de Doha, iniciada en 2001. Existe un consenso de los países de la OCDE y del BRIC sobre la necesidad del Acuerdo, dice el director general. “¿Funcionará?”, se pregunta Lamy. “No lo sé. Estoy empeñado en lograrlo” (Pinheiro, 2008:48). El cuadro no es simple. A diferencia de la Ronda Uruguay del GATT (1986-1994), la octava y más abarcadora negociación tendiente a la liberalización comercial, que pudo ser encaminada sin mayores fricciones y prácticamente sin ningún tipo de publicidad, el marco de la Ronda de Doha es otro.

El alza generalizada de los *commodities*, los elevados subsidios de los Estados Unidos y de la Unión Europea a la agricultura, la necesidad vital de expansión de los mercados hacia los productos industriales de los países hegemónicos en beneficio de sus corporaciones, la mayor capilaridad y fuerza del capital portador de intereses y el enorme monto involucrado en el sector de los servicios, son tendencias que se dan en una coyuntura signada por innumerables crisis. La crisis potencialmente más grave, la inmobiliaria estadounidense, con el agregado de las orientaciones mencionadas, provoca conmoción en el equilibrio hasta entonces vigente en la hegemonía de los segmentos dominantes. De hecho, la hegemonía de los sectores dominantes mundiales es actualmente un proceso mucho más difícil de construir y de practicar sin tensiones ni conflictos en el interior del sistema de Estados que opera el imperialismo en el siglo XXI (Word, 2003). La presencia de China, de India, de Brasil y de Rusia exige acomodaciones que no pueden realizarse sin fricciones pero que, no obstante, no modifican el orden capitalista (Anderson, 2008).

Los grandes medios masivos de comunicación le han atribuido el dilema en Doha a la posición del G-21, liderado por China, India y Brasil —que habría resucitado el espíritu de un idealizado Bandung y de un igualmente idealizado “tercermundismo” (Ahmad, 2002)— colmando de esperanzas a los intelectuales y a los analistas poco atentos a los verdaderos objetivos de la política de comercio exterior del naciente G-21, liderado por Brasil y por India, centrados en el agronegocio y en la exportación de *commodities*. Como reflejo de la presencia creciente de corporaciones multinacionales en el agronegocio de dichos países y del volumen de exportaciones del sector, al crear el G-21, Brasil e India pretendieron viabilizar una posición menos ambiciosa en la liberalización del comercio agrícola que la del Grupo de Cairns, abriendo una profunda crisis en ese colectivo. El G-21 reunió aliados muy cercanos a los Estados Unidos, como Chile y México, todos insatisfechos con la propuesta conjunta de los Estados Unidos y la Unión Europea, que carecía de propuestas concretas para la agricultura, manifestándose un retroceso con relación al concepto de “Ronda del Desarrollo” anunciada en Doha, 2001.

Al principio, la irritación del negociador estadounidense Robert Zoellick pareció darle la razón a la interpretación corriente. Luego del fracaso del ALCA en la reunión de Miami, en noviembre de 2003, los Estados Unidos optaron por hacer acuerdos bilaterales (Chile, Australia) o regionales (como el CAFTA). La contrariedad de los Estados Unidos se puso de manifiesto en las presiones impuestas a diversos países que se retiraron del G-21, como El Salvador, Colombia, Perú, Costa Rica y Guatemala. Sin embargo, como observaron Walden Bello y Aileen Kwa (2004), la táctica de los Estados Unidos cambió. Al incorporar a Brasil y a la India, en abril de 2004, en el selecto grupo de las “5 partes interesadas” (P-5) —sin la presencia de los países pobres (cerca de 100 países estaban ausentes en la reunión del Consejo General) y de los alterglobalistas— la reunión en Ginebra garantizó la firma de un acuerdo correspondiente a una Declaración ministerial (aunque sin la Conferencia ministerial) que expresaba el punto de vista del *agribusiness*, pero no de la pequeña agricultura y mucho menos de la agricultura campesina. Concluyendo que las grandes reuniones fortalecieron a los países pobres, en especial cuando eran acompañadas por enormes manifestaciones, los Estados Unidos y la Unión Europea apostaron

en el P-5 para beneficiar a los sectores internacionalizados de los Estados Unidos, la Unión Europea, Australia, Brasil e India. Con dicha iniciativa, los Estados Unidos y la Unión Europea vencieron una batalla extremadamente importante después de sufrir dos derrotas (Seattle y Cancún), reubicando en la escena a los TLC, con vistas a la Conferencia de Ministros de Hong Kong, en diciembre de 2005, y a los avances en la reducción de tarifas para productos no agrícolas (NAMA, en su sigla en inglés).

Zoellick regresó a los Estados Unidos eufórico, afirmando que el acuerdo había constituido una aplastante victoria de las empresas estadounidenses y que éste era apenas el primer paso para la abolición de las tarifas aduaneras a los productos industrializados del país. En palabras de la Asociación Nacional de Fabricantes de Estados Unidos, “éste es un gran logro y una gran victoria para la OMC, los Estados Unidos y la economía mundial” (Bello y Kwa, 2004). El agronegocio brasileño logró hacer avances, de hecho obtuvo la promesa de la reducción gradual de los subsidios de los Estados Unidos y la Unión Europea. Sin embargo, la industria, los servicios y la propiedad intelectual de los países capitalistas dependientes siguen estrangulados por el poderío de las corporaciones. En términos de Pascal Lamy, la ganancia agrícola brasileña no será gratuita y Brasil tendrá que ofrecer un mayor acceso a bienes industriales y servicios para obtener una contrapartida. “Es una negociación. La Unión Europea, los Estados Unidos, Japón y Corea del Sur tendrán que convencer a sus productores rurales de aceptar muchos cortes, pero tienen que convencerlos de que es un juego en el que todos salen ganando” (Rossi, 2005).

La reacción de los países pobres fue fortalecer al G-33 —que persiste en la defensa de garantías especiales para proteger a la pequeña agricultura— y el G-90 —creado con un fuerte protagonismo africano organizado contra los temas de Singapur. En suma, lo que esos países anuncian y denuncian es que los intereses del agronegocio no son coincidentes con los de casi el total de los 1.300 millones de pequeños agricultores y campesinos de los países capitalistas dependientes, como dramáticamente lo revela el caso de los plantadores de algodón de África. Las distorsiones de la Ronda Uruguay siguen intactas.

El liderazgo de India y de Brasil en el G-21, como se describió anteriormente, nada tenía de ideológico o difusamente “tercermundista”. Al negociar aparte la agenda del agronegocio, se alejaron

de los países más pobres e incluso del resto del grupo de Cairns, como se pondría de manifiesto en la sucesión de la OMC, en la que el candidato brasileño fue inexpresivo. Alternativamente, el candidato de los “señores del mundo”, Pascal Lamy, un experimentado negociador europeo y el interlocutor habitual de las grandes ONGs, venció la disputa con un amplio margen.

En la siguiente reunión, la 6ª Reunión Ministerial de la Organización Mundial del Comercio (OMC), en Hong Kong, entre el 13 y el 18 de diciembre de 2005, la tendencia verificada anteriormente se confirmó y, de acuerdo con el análisis de Bello (2006), “hubo concesiones sustanciales de los países subdesarrollados en las negociaciones. Tanto en lo que se refiere a los servicios como al Acceso a los Mercados para los Productos No Agrícolas y a la agricultura. Los países desarrollados salieron beneficiados de las negociaciones”.

El problema de fondo presente en Doha es sobre los términos de intercambio entre los productos no agrícolas (servicios, inversiones, productos industriales) y los productos agrícolas. Las aparentes aristas entre el G-21 y la tríada Unión Europea, Estados Unidos y Japón son de naturaleza comercial. Los países hegemónicos fuerzan una aún mayor reducción de tarifas de los productos sensibles y de las inversiones y servicios a cambio de una modesta reducción de los subsidios agrícolas y de las diversas barreras a sus mercados para los productos agrícolas competidores. Pero aquí, una victoria también es una derrota. Un mayor acceso a los mercados agrícolas puede significar una mayor desindustrialización y una mayor presencia de las corporaciones en áreas de servicios estratégicas como la salud, la previsión social y la educación. “Con respecto al NAMA y a las negociaciones sobre los servicios, el impacto para Brasil es muy malo. Haciendo un balance, Brasil sale peor parado de como entró en la OMC” (Bello, 2006). Con relación a Doha, según lo observa un conocedor de las internas de las negociaciones comerciales, Joseph Stiglitz (2005), frente a la situación actual “ningún acuerdo es mejor que un mal acuerdo”.

Según el análisis de los críticos de la globalización neoliberal, entre ellos Bello (2006), el rol de la diplomacia brasileña e india para debilitar la resistencia de la mayor parte de los países capitalistas dependientes a los términos de las negociaciones sólo aumentó desde la estrategia de los Estados Unidos de incorporar a los dos países en el selecto grupo de las 5-P. Ambos países tuvieron un importante

protagonismo para mantener viva a la OMC. “Un tercer colapso, después de los de las reuniones en Seattle, en 1999, y en Cancún, en 2003, sería el fin de la OMC”, según dice Bello (2006). En el mismo sentido, durante la reunión anual del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, en 2007, con los Ministros de Economía de sus Miembros, el entonces Presidente del Banco Mundial, Paul Wolfowitz, y el Director Ejecutivo del FMI, Rodrigo de Rato, instaron a la resucitación de las negociaciones de la OMC, pues, históricamente, este organismo es un poderoso instrumento de poder de los países centrales para forzar una aún mayor apertura de los países capitalistas dependientes a los sectores sensibles de los países centrales.

En suma, la argumentación de que la creación del G-21 fortalece una mayor autonomía de determinados países en relación con los países más importantes del sistema de Estados que opera el imperialismo no posee muchas bases empíricas que la fundamenten. En palabras de Lamy: “la izquierda es un concepto muy amplio. Va desde la centroizquierda hasta la antiglobalización furiosa (...) Cuando converso con Michelle Bachelet, con Lula, con el primer ministro Gordon Brown, con José Luis Zapatero, todos tienen la misma idea de que necesitan un sistema multilateral sólido para beneficiar a las poblaciones de sus países” (Pinheiro, 2008:49). Ello significa que la agenda de la liberalización de los servicios y, particularmente, de la educación sigue entre los temas de los organismos internacionales y del sistema de Estados que opera el imperialismo. A continuación, el tema puede ser visto con más detalles.

2. Ofensivas para la aplicación de los TLC en la educación superior

Después de que el sector de servicios fuera incluido en el listado de las actividades a ser “liberalizadas” y “flexibilizadas”, de acuerdo con las resoluciones de la Ronda Uruguay, la enseñanza superior pudo ser incorporada a la agenda de actividades que serían desreguladas. En el 2001 se hizo una primera representación sistemática, firmada por los Estados Unidos (y por aliados como Nueva Zelanda y Australia) en la OMC. Tal como ocurriera con la implementación del TLCAN en 1994, el silencio sobre el proceso es una

marca constante: lo que cada país presentó efectivamente como sus términos de negociación en la última Ronda de Doha, 2001, por ejemplo, no es de dominio público.

En ese marco de mercantilización de la educación, grandes operadoras de capital financiero están ávidas de explotar esta nueva frontera. A nivel mundial, el número de estudiantes pasó de 6,5 millones en 1950 a más de 90 millones a comienzos de la presente década. El bando de negocios Merrill Lynch calculó el mercado mundial de conocimiento a través de internet en 9.400 millones de dólares en 2000, monto que seguramente fue multiplicado muchas veces hasta el presente. Australia, que exportaba 6 millones de dólares en enseñanza superior por año en 1970, superó la cifra de 2.000 millones en 2002.

En 1998, el mercado internacional de movilidad estudiantil facturaba alrededor de U\$S 30.000 millones (3% de las exportaciones globales de servicios), en 2005 la estimativa es de U\$S 50.000 millones (GUNI, 2005). El Informe Mundial sobre la Movilidad de Estudiantes en 2025 (2002), elaborado por *IDP Education Australia*, pronostica que la demanda de educación internacional aumentará de 1,8 millones de estudiantes internacionales en 2000 a 7,2 millones de estudiantes internacionales en 2025 (Knight, 2005:102).

Potencialmente, el mercado es extraordinario y es por eso que grandes universidades establecen asociaciones con el objetivo de “entrar” en ese “magnífico mercado”. El mejor segmento —todas están de acuerdo con esta valoración— comprende a la enseñanza superior y a la formación continua. Pero aún existen obstáculos jurídicos de nivel nacional que deben ser removidos, según se puede verificar en la exposición de motivos de los Estados Unidos dirigida a la OMC. Muchos países se resisten a liberalizar completamente los “servicios” educativos como los de la Unión Europea; otros, como Brasil, pueden acatarlo directa o indirectamente para viabilizar contrapartidas en el sector agrícola.

En el Documento S/CSS/W/23, del 18 de diciembre de 2000, dirigido al Consejo de Comercio de Servicios de la OMC, los Estados Unidos presentan una propuesta relativa a los servicios educativos que abarca a los servicios de formación y a los servicios de evaluación. Los primeros están relacionados con la enseñanza superior, la educación de adultos y la capacitación, en general por medio de cursos estrictamente vinculados con el mercado, de naturaleza

operativa, instrumental y menos teóricos; los segundos están relacionados con la evaluación por medio de tests estandarizados y abarcan a todos los niveles y modalidades de enseñanza. Su objetivo es “liberalizar la comercialización de este importante sector de la economía mundial removiendo obstáculos que se oponen a la transmisión de dichos servicios más allá de las fronteras nacionales por medios electrónicos (*e-educación*) o por el establecimiento y la explotación de instalaciones (escuelas, universidades) para proporcionar servicios a estudiantes en su país o en el exterior”. En la introducción, el documento establece cuáles son los “servicios educativos” que deben ser desregulados: cursos académicos y de capacitación en tecnología de la información; idiomas; formación de directivos; hotelería y turismo; pruebas educativas y los servicios de formación empresarial. En cuanto a la manera en la que se pueden prestar dichos “servicios”, el documento indica: “muchos son cursos prácticos centrados en el empleo”, otros pueden dar derecho a un título, aunque no obligatoriamente, “pero todos compiten hacia la moderna ‘economía del conocimiento’ y para mejorar la posición de los países en la economía mundial”.

La propuesta del documento plantea las condiciones para un mercado libre, accesible para los inversores. Los principales obstáculos a ser superados, bajo la óptica de los Estados Unidos, son: a) la prohibición de servicios de enseñanza superior, educación de adultos y de capacitación ofrecidos por entidades extranjeras; b) las dificultades de autorización para establecer instalaciones en el territorio del país miembro; c) las dificultades para otorgar títulos; d) las restricciones al uso de medios electrónicos como material de los cursos; e) las pruebas de condiciones económicas a los proveedores de dichos servicios; f) la exigencia de socios locales; g) las dificultades para establecer coparticipaciones y asociaciones con grupos locales o para deshacerlas; h) el tratamiento fiscal discriminatorio; i) el tratamiento a las franquicias menos favorable en relación con otras modalidades; j) las leyes y reglamentaciones nacionales poco claras y aplicadas con parcialidad; k) la dificultad de acceso a las subvenciones; l) las restricciones para contratación local; m) la dificultad de utilización de mano de obra temporaria proveniente de la matriz (remover obstáculos para entrar y salir del país); n) el envío de ganancias (las tasas hacen que el costo sea excesivo), y o) el valor demasiado alto de las tasas e impuestos para licencias.

El documento parte de una premisa general: la enseñanza superior no se define como servicio prestado en el ejercicio de la “autoridad gubernamental”, pues es una actividad en la que el sector privado ya comercializa servicios. Según la óptica de los Estados Unidos, ello significa que puede ser incorporada en el AGCS sin oponerse a los principios de la OMC. En pocas palabras, la reivindicación de los Estados Unidos tiende a la liberalización de la comercialización de servicios educativos transfronterizos como si el prestador del servicio fuera nacional, debiendo recibir igual tratamiento que las instituciones públicas y privadas del país en el que se está ofreciendo el servicio. Todas las restricciones a la concesión de títulos deben ser removidas, inclusive las de los cursos de educación a distancia. La oferta de cursos no puede estar vinculada a exigencias como la credibilidad económica y académica del prestador del servicio educativo ni tampoco de contratación de personal local.

Como los Estados subvencionan a las instituciones públicas, la competencia no se da sobre bases equitativas y, por eso, o bien el Estado subvenciona la matrícula de todos, igualmente, por ejemplo, con *vouchers*, o bien extingue el subsidio, de forma que todas las instituciones tengan condiciones de competencia “como si fueran nacionales”. Las ganancias obtenidas podrán ser repatriadas sin ninguna limitación a no ser las previstas por la OMC.

El resultado de esa liberalización es previsible: la inviabilización definitiva de las instituciones públicas, en particular de las que mantienen la investigación, y la difusión descontrolada de títulos con significado impreciso. El déficit de las “transacciones” educativas de los países periféricos en relación con los países del G-7, en especial los Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Alemania y Australia, derivado del envío de un gran número de estudiantes hacia estos países, aumentará, pues sus pocas universidades con investigación se verán violentamente debilitadas. En suma, la heteronomía cultural echará raíces profundas en la educación de los países periféricos.

El tamaño del mercado de educación superior y el volumen de recursos involucrados explican el rápido crecimiento del número de proveedores de comercio transfronterizo y también su diversificación. Algunos operan directamente en las bolsas de valores como *Apollo*, *Career Education Corporation*, *Sylvian Learning Systems*, *University of Phoenix Online* (Estados Unidos), *Informatics* (Singapur), *Aptech* (India); otros son universidades corporativas como las de

Motorola y Toyota, y otros aun optan por la constitución de redes de universidades (Knight, 2005).

Todas las grandes operadoras del sector concuerdan en que el mejor segmento de mercado comprende la enseñanza superior y la formación continua. No es casual la tendencia de crecimiento, en diversas partes del mundo, de las instituciones privadas de naturaleza *empresarial*, que tienden al *lucro*, en detrimento de las antiguas instituciones filantrópicas, comunitarias y empresariales, proceso más avanzado en países como Brasil, Chile, Corea, Indonesia, Japón y Paraguay. En reglas generales, la privatización es más intensa en los países periféricos y semiperiféricos que en los países centrales, en los que solamente Japón diverge del G-7. Los Estados Unidos, frecuentemente citados como un ejemplo de pujanza (y calidad) privada, poseen solamente el 23,2% de los estudiantes en universidades y facultades privadas.

Actualmente existen 18 países en los que la mayor parte de las instituciones de enseñanza superior es privada; en Brasil, Chile, Filipinas y Japón las matrículas privadas ya superan el 70% del total. Con relación a las universidades propiamente dichas, sólo en Brasil, Chile y Japón, las privadas están por encima del 50% del total (Tilak, 2005:114).

En la próxima sección, la situación brasileña puede ser vista con mayores profundizaciones. El propósito no es proceder a un relevamiento exhaustivo del avance de lo privado sobre lo público. El objetivo es, más bien, desarrollar la propuesta de que la expansión privada-mercantil expresa un modo de constitución de la educación superior congruente con la condición capitalista dependiente del país. Es a partir de dicha tesis orientadora que se comprenderá la liberalización como un proceso que no es exógeno, proveniente de los tratados de libre comercio firmados en esferas como la OMC. El corolario de la tesis orientadora es que son los sectores burgueses locales los que operan la privatización, la comodificación y la mercantilización de la educación y que los TLC son construidos a partir de determinadas coaliciones y bloques históricos que articulan a los sectores burgueses locales (indebidamente caracterizadas como burguesía nacional) con los sectores hegemónicos.

En la sección en la que se indicaron los dilemas que tensionan a la Ronda de Doha, el estudio intentó demostrar que tales coaliciones y bloques no son homogéneos y que el modo como cada

formación económico-social está incripta en la economía mundial puede colisionar con el de otros segmentos, generando dilemas y fricciones. Así, por ejemplo, mientras que para una parte del sector industrial y de servicios (NAMA) de la Unión Europea, una reducción en los subsidios agrícolas y una caída de las barreras aduaneras y extra-aduaneras para estos productos serían excelentes, para los agricultores esos términos serían nefastos. Es por tal motivo que los mismos presionan a los parlamentos para que no avancen demasiado en tales negociaciones. Aquí hay aristas entre las corporaciones que actúan en el sector y los segmentos burgueses locales que temen perder mercados. El cuadro es distinto en los países capitalistas dependientes en los que el sector agrícola cuenta con la participación directa o indirecta (insumos) de grandes corporaciones multinacionales que presionan por la liberalización en armonía con los segmentos burgueses locales del sector agrario. El caso del acuerdo de los países centroamericanos con los Estados Unidos, CAFTA (Tratado de Libre Comercio de Centro América, por sus siglas en inglés), es un importante ejemplo: el referido acuerdo fue aprobado por apenas un voto. Muchos de los dilemas que contribuyeron con la inviabilización del ALCA se deben a dichas fricciones.

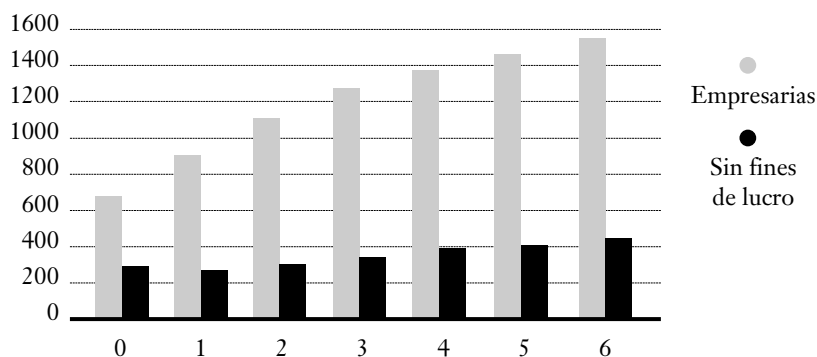
3. Privatización y mercantilización de la educación superior en Brasil

El empresariamiento de la educación superior brasileña es una tendencia general que se repite en América Latina. En efecto, a principios de los años sesenta, apenas un 15% de las instituciones de enseñanza superior eran privadas, actualmente el total supera el 70% y a este valor le corresponde más de la mitad de las matrículas. Como fuera destacado, en Brasil tal tendencia adquirió fuerzas durante la dictadura empresarial-militar. La base normativa para ello había sido obtenida, antes del golpe, por las fuerzas que posteriormente apoyarían al gobierno empresarial-militar, a través de la Ley de Directrices y Bases de 1961 (Ley 4024/61). Pero no fue sino a partir de la “reforma” universitaria de 1968 y del fortalecimiento del Consejo Federal de Educación que la expansión se intensificó, si bien aún camuflada por medio del estatuto de la filantropía. En la referida reforma las universidades públicas fueron

concebidas como las instituciones que formarían al personal de mayor calificación requerido por la “modernización conservadora”, auspiciadas por los acuerdos MEC-USAID, mientras la masificación se daría por el sector privado, “legitimada” por la ideología del capital humano.

Fue durante los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) y de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006, 2007) que el empresariamiento se asumió de modo abierto e institucionalizado en ley. El gráfico a continuación es ilustrativo de dicha situación.

EXPANSIÓN DE LAS INSTITUCIONES PRIVADAS (2000-2006) POR NATURALEZA JURÍDICA DE LA INSTITUCIÓN



• FUENTE: Sinopsis estadística de la educación superior del INEP (2000-2006)

El sector privado pasa a ser liderado por el brazo empresarial en franco proceso de concentración. Al mismo tiempo y a la inversa, la participación relativa del sector público en las matrículas totales se desbarrancó del ya modesto 40% al 25% en una década. En 2006 (MEC/INEP, 1999; 2006), había un total de 248 instituciones públicas y 2.022 privadas, siendo que, de estas últimas, 1.583 eran particulares (abiertamente con fines de lucro). Sólo en la presente década el número de funciones docentes en las privadas pasó de 73.654 a 201.280. Este crecimiento fue notablemente significativo en las particulares (210%), en donde pasó

de 36.865² a 114.481. El número de matrículas de las instituciones de enseñanza superior con fines de lucro creció, en el período 1999-2002, en un 90%, mientras que, en el mismo período, el crecimiento de las instituciones sin fines de lucro fue del 31%. Es evidente que la tendencia es de expansión propiamente empresarial.

La indagación sobre la forma en la que se ha dado esa expansión privado-mercantil en los últimos quince años es crucial para refutar la creencia de que fue la mano invisible del mercado la que le dio impulso al sector. Desde la dictadura empresarial-militar el sector privado fue apoyado por el Estado, por medio de la LDBEN de 1961 (en forma de “libertad de enseñanza”) —como ya fuera destacado— obteniendo beneficios como exenciones tributarias directas, por medio del estatuto de la filantropía, reducción en el impuesto a las ganancias a los padres o usuarios del sector privado, becas de estudio, etc. y, no menos relevante, la creación de un significativo nicho de mercado resultante de la modesta expansión del sector público. Del mismo se aprovecharon desde políticos de expresión regional hasta militares que crearon instituciones de enseñanza superior y que, por su proximidad con el régimen, recibieron facilidades de acreditación, acceso a becas de estudio, etc. La creación de exámenes de ingreso unificados también contribuyó a organizar al sector privado sobre bases más estructuradas pues, de esa manera, la enseñanza media fue dirigida al ingreso a la enseñanza superior, garantizando de un modo más sistemático una demanda potencial para las privadas. Como las vacantes públicas eran muy reducidas, los reprobados en las públicas podían optar por el sector privado, si la familia disponía de recursos o de acceso a becas.

Los gobiernos de Fernando Collor de Melo (1990-1992)³ y de Fernando Henrique Cardoso continuaron con la misma tesitura, pero avanzaron en la idea de que la educación superior debería contar con una fuerte presencia del sector empresarial. Cardoso, especialmente, tenía el fuerte apoyo de la emergente burguesía que opera en el sector de servicios. Se trata aquí de segmentos empresariales

2. Datos de 1999 de EDUDATA BRASIL/INEP.

3. En su intento por evitar un proceso de *impeachment* fundamentado en acusaciones de corrupción, Fernando Collor de Melo renunció al cargo y, aun habiéndolo hecho, fue inhabilitado por ocho años por determinación del Senado Federal. El 2 de octubre de 1992, Itamar Franco asume interinamente la presidencia y el 29 de diciembre del mismo año es formalmente declarado presidente.

más capitalizados que son capaces de suplantar el carácter familiar y localizado de muchas pequeñas facultades aisladas. Son esos empresarios “modernos” quienes impulsarán los Centros Universitarios y conducirán los negocios de modo de ampliar la concentración del capital en el área.

Por lo tanto, las referencias de la Carta Magna de 1988 fueron vistas por ambos gobiernos como obstáculos a ser vencidos por medio de reformas constitucionales. El gobierno de Collor de Melo no pudo llevar su agenda muy lejos debido al *impeachment*. Fue con Cardoso y Paulo Renato de Souza, su ministro de educación, con quienes la mercantilización más avanzó en los años noventa.

Cardoso estructuró su macropolítica para el Estado en el ámbito del Plan Director de la Reforma de Estado encaminada por el Ministerio de Reforma del Estado y por medio de un conjunto de leyes, decretos y resoluciones elaborados en el ámbito del Ministerio de Educación (MEC). El Plan Director conceptuó a la universidad como perteneciente al listado de los “servicios no exclusivos del Estado y competitivos”. Nótese la caracterización de la educación superior como servicio competitivo. El proyecto, aún no enteramente concluido hasta la actualidad, preveía que la universidad pública debía ser una Organización Social (OS) de derecho privado que establecería contratos de gestión con el Estado. Así, por ejemplo, si la universidad ampliara un determinado porcentual de vacantes, el gobierno se comprometería a destinar cierto monto de recursos para atender lo cuantitativo. El presupuesto es que el Estado no se responsabilizaría por el total de la financiación, pues la institución debería diversificar sus fuentes de adquisición de recursos. Además, con las OS, el gobierno pretendía incentivar una mayor diferenciación entre las instituciones de enseñanza superior pues, a diferencia de las autarquías y fundaciones públicas, las organizaciones poseen mucha más “flexibilidad” para ocupar nichos de mercado. El propósito general de la política era ponerle un fin al llamado “modelo europeo de educación superior” (universitario, gratuito, con indisociabilidad entre la enseñanza, la investigación y la extensión) en los términos de las propuestas bancomundialistas (en especial, las contenidas en el documento Banco Mundial y la educación superior: Lecciones Derivadas de la Experiencia, 1994).

En lo que se refiere al MEC, después de una miríada de proyectos de ley, decretos y resoluciones, el gobierno sistematizó todos

esos ordenamientos en una ley de reestructuración general de la educación brasileña, la LDBEN (Ley 9394/96), ley esta que no contó con el apoyo del Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública (FNDEP) y del Congreso Nacional de Educación. Con este instrumento, la educación brasileña siguió sin disponer de mecanismos que aseguraran un mínimo de articulación entre municipios, estados y Nación, una exigencia para la constitución de un sistema nacional de educación, uno de los presupuestos del carácter unitario de la educación pública nacional. A diferencia de la Carta de 1988 —que establece que el deber de educar es, en principio, del Estado y, en forma secundaria, de la familia— la LDBEN define que el deber de educar es, en primer lugar, de la familia (esfera privada) y, en segundo lugar, del Estado. En lo que respecta a la enseñanza superior, la LDBEN crea dispositivos legales que institucionalizan la diferenciación de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES), establece bases para la educación a distancia, para la evaluación “externa” y centralizada y fortalece el Consejo Nacional de Educación (CNE) como órgano de gobierno, otorgándole a éste un importante papel en la organización del sector privado, marcadamente para la autorización de nuevas instituciones y la regulación de los parámetros curriculares nacionales.

Es en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso que se inicia el sistema nacional de evaluación. Con la Ley 9131/95 se establece el Examen Nacional de Cursos (ENC), realizado anualmente en todas las instituciones de enseñanza superior, por medio de la inclusión gradual de los cursos y áreas, provocando innumerables protestas estudiantiles que sirvieron de denuncia y crearon aristas para la operatoria que fue mantenida hasta el final de su gobierno en 2002 y redimensionada por el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva. La idea del *ranking* inicialmente pareció configurar un “tiro por la culata” para algunos. De hecho, las instituciones de mejor desempeño fueron, sin lugar a dudas, las públicas. Sin embargo, rápidamente, el ENC pronto demostró ser una herramienta muy eficiente para la legitimación de la desacreditada calidad del sector privado. Gradualmente las públicas y las privadas comenzaron a equipararse no en la calificación de excelente (aún mayoritariamente pública), sino en las calificaciones de bueno y regular. De esta manera, las privadas comenzaron a reivindicar su calidad compatible con la de las públicas, pero con el diferencial de su supuesto

menor costo, una evaluación posteriormente “vendida” por el gobierno de Lula da Silva en el Programa Universidad para Todos, discutido más adelante.

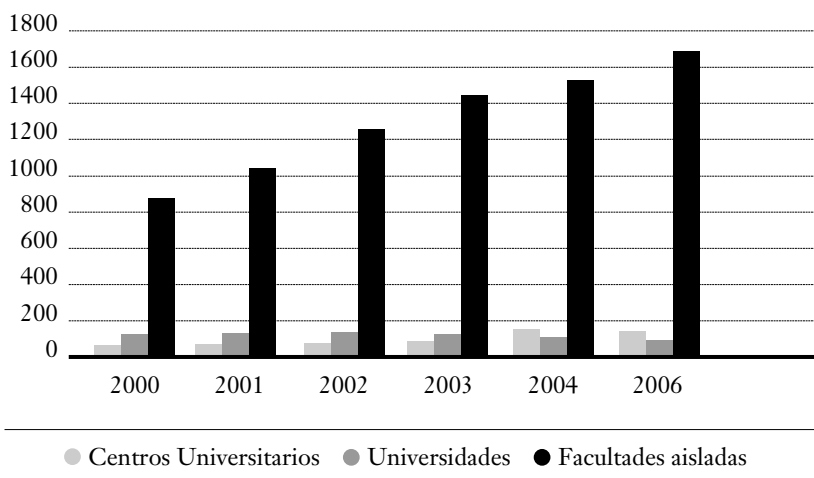
Otro avance conceptual pro mercantilización fue la resignificación de la autonomía universitaria. Según un estudio anterior (Leher, 2001), los proyectos de autonomía, en especial la propuesta de enmienda constitucional (PEC N° 370/96), le imponían un concepto liberal al término, sosteniendo que la autonomía de la institución tendría que ser una autonomía que le hiciera frente a las amarras del Estado que la aprisionaban en las redes de la burocracia, volviéndola incapaz de interactuar positivamente con la supuesta Revolución Científico-Tecnológica. En este punto, la autonomía podría ser efectivizada con la conversión de las autarquías y fundaciones públicas en organizaciones sociales de derecho privado. Con esta autonomía, las universidades podrían establecer asociaciones público-privadas con empresas públicas y privada que, además de ser una fuente de recursos, contribuirían a acercar a las universidades a las demandas del mercado, armonizándolas con la mentada revolución científica y tecnológica en curso.

No es necesario demostrar extensamente que las restricciones a la financiación de las universidades públicas sirvieron para “convencerlas” de que la única alternativa factible era buscar nuevos recursos en el mercado. Dicho proceso se vio muy intensificado por un acuerdo de los rectores con el MEC con el objetivo de ampliar las vacantes a cambio de nuevos recursos. El hecho es que la expansión de las matrículas de las universidades federales tuvo lugar en el período 1996-2002, con el aumento de un 37% de los estudiantes de cursos de grado, pero los nuevos recursos no llegaron, sino que, por el contrario, con relación a 1996, el presupuesto de las federales fue un 17% inferior en valores constantes (Amaral, 2003:144). Para agravar la situación, con la reforma previsional instada por Fernando Henrique Cardoso, muchos docentes se jubilaron para no perder sus derechos. Los concursos públicos para docentes realizados en el período no lograron ampliar lo cuantitativo de manera significativa, aumentando el personal efectivo en un 14% en el período 1996/2002.

El firme propósito de ponerle un fin al paradigma de la educación superior expresado en la Constitución de 1988 —el modelo universitario— avanzó significativamente con la creación de nuevas

modalidades, como los centros universitarios, los institutos superiores de tecnología⁴, además del apoyo a las facultades aisladas.

DIFERENCIACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR (INEP, 2000-06)



Si se consideran las matrículas, el cuadro sobre la diferenciación se vuelve aún más esclarecedor. En efecto, los centros universitarios, a pesar de ser recientes, han crecido extraordinariamente, por poseer las prerrogativas de autonomía que les interesan a los empresarios, a saber, libertad de abrir y cerrar cursos, expedir diplomas, etc., pero sin tener que desarrollar investigaciones

4. Los cursos Superiores de Tecnología fueron reglamentados por directrices curriculares, aprobadas por el Consejo Nacional de Educación a través de la Resolución CNE/CP (Consejo Nacional de Educación / Consejo Pleno) N° 3, del 18/12/2002, publicada en el Boletín Oficial el 23/12/2002. Esta resolución determina, en su artículo 1°, que: “La educación profesional de nivel tecnológico, integrada a las diferentes formas de educación, al trabajo, a la ciencia y a la tecnología, tiene el objetivo de garantizarles a los ciudadanos el derecho a la adquisición de competencias profesionales que los tornen aptos para la inserción en sectores profesionales en los cuales haya utilización de tecnologías”. Las áreas con mayor número de Cursos Superiores de Tecnología son: Industria, Gestión e Informática. En general, los cursos son de 2 a 3 años y en su currículo contienen una parte “práctica” muy significativa.

de ningún tipo. En el período 1999-2002, la expansión de las matrículas de los centros universitarios fue superior al 150%, mientras que el crecimiento de las matrículas de las universidades fue, aproximadamente, del 50%. Una situación semejante se dio en los cursos superiores de tecnología. El número de cursos superiores de tecnología aumentó significativamente en seis años de actividad (del 2000 al 2006), ascendiendo de 364 a 3.548. De acuerdo con datos del INEP, se trata de 458 cursos en instituciones de enseñanza superior públicas 3.292 en las IES privadas. Actualmente, las vacantes de cursos superiores de tecnología representan cerca del 7% del total de las matrículas de la enseñanza superior brasileña.

La mayor presencia del sector empresarial produjo una concentración y centralización del capital. Según Minto (2006:257-258), en 1991 el 5% de las mayores IES privadas concentraba el 38% de las matrículas. En el año 2000 ya concentraba el 45%. Si tomamos las 30 mayores instituciones de enseñanza superior (cursos de grado), la concentración es incuestionable: 20 son privadas, sumando cerca del 70% de las matrículas; seis son federales, totalizando un 14% de los estudiantes, y cuatro son dependientes de los estados, con un 14% de las matrículas. El mismo estudio constata que, en 1994, aproximadamente el 28% de las matrículas se concentraba en las instituciones con más de 10.000 estudiantes, en el 2003 ese número ascendió al 47%.

Una pregunta inevitable, luego de estas breves líneas sobre el avance privado mercantil del gobierno de Cardoso, es si esta agenda fue solamente endógena o si la misma fue congruente con las de los organismos internacionales. Diversos estudios dan cuenta de la congruencia de su agenda con los documentos del Banco Mundial (Fiori, 1999) y con el informe Delors (Barros Almeida, 2007), y las orientaciones del gobierno de Cardoso avanzaron también en las indicaciones del AGCS de la OMC. La flexibilización del concepto de lo público con la reforma de Estado, la política activa de diferenciación de las IES y de soporte al ramo empresarial de la educación superior, el establecimiento de mecanismos de financiación a la investigación que cuentan con una fuerte presencia empresarial (Fondos Sectoriales) y la elaboración de una ley de patentes de conformidad con las demandas de Washington expresan una sintonía entre las fuerzas representadas en su gobierno y los sectores

hegemónicos de la burguesía que conducen las políticas de dichos organismos internacionales.

El gobierno electo en el año 2002 se presentó ante el electorado como de oposición al neoliberalismo. El Partido de los Trabajadores (PT) fue un gran partido obrero innovador, muy capilarizado en el seno de las clases trabajadoras y que contó con prominentes educadores entre sus cuadros, como Florestan Fernandes y Paulo Freire, entre otros, habiendo jugado un papel crucial en la principal articulación de los educadores brasileños el Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública, creado en 1986. La expectativa de los educadores era que los cambios serían, si bien no radicales, por lo menos sustantivos, profundos, a favor de lo público. Sin embargo, una vez transcurrido el primer mandato y ya avanzando hacia la mitad del segundo, todos los índices comprueban que la privatización y la mercantilización han continuado sin conocer mayores obstáculos. Como ya fuera visto parcialmente por los índices antes mencionados, el gobierno no sólo se eximió de crear restricciones a la mercantilización, sino que además —lo que es más significativo— puso al Estado al servicio de tal comodificación, tanto por medio de asociaciones público-privadas, como a través de exenciones de tributos, normas hechas a medida para el sector empresarial, etc., cuestiones estas que serán discutidas más adelante.

Programa Universidad para Todos

El Programa Universidad para Todos-ProUni (Ministerio de Educación) es una respuesta a lo que el Ministerio de Hacienda presentara como una paradoja expresada en el documento “Análisis de los Gastos Sociales, 2001-2005” (Ministerio de Hacienda de Brasil, 2003), escrito por Marcos Lisboa y Joaquim Levy, entonces dirigentes del Ministerio de Hacienda y los principales operadores de la política económica atribuida a Antonio Pallocci, el entonces Ministro de Economía del gobierno Federal. En el documento, los representantes del área económica identificaban una paradoja: cuanto más el Estado invertía en el área social, más aumentaban las desigualdades sociales. La respuesta a esa paradoja, contenida en el referido documento, era que la distorsión se debía al hecho de que el Estado invertía marcadamente

en los ricos y, en el caso de las políticas sociales, el problema principal era que el Estado gastaba demasiado en las universidades públicas “onerosas y elitistas” y que, por lo tanto, mejor sería destinar recursos públicos para adquirir vacantes en el mercado. En la evaluación del citado documento y de la Exposición de Motivos de la Ley de las Asociaciones Público-Privadas, “las privadas son notoriamente más eficientes” que las públicas.

En la afirmación perentoria del Ministerio de Hacienda de que la universidad pública es un factor de injusticia social, pues subsidia a las personas equivocadas, a saber, a los estratos más ricos de la población (Análisis de los Gastos Sociales 2001-2002), resuena la afirmación de los economistas de la Escuela de Chicago y, también, la de los documentos del Banco Mundial, cuyo objetivo es legitimar el fin de la gratuidad de la enseñanza superior.

Sin embargo, una investigación realizada por la INEP, a partir de los indicadores sociales completados por los estudiantes que fueron sometidos al Examen Nacional de Cursos en el año 2003, comprueba que los hijos de los ricos están lejos de ser la mayoría en las universidades públicas: en todos los cursos, el ingreso promedio de los estudiantes de los establecimientos privados es superior al de las públicas. De los estudiantes de las universidades públicas que hicieron el examen, el 70,8% proviene de familias con un ingreso inferior a R\$ 2.400, mientras que en las instituciones privadas, el 58,4% posee un ingreso inferior a este valor. Las públicas tienen un 26,5% de estudiantes con ingresos familiares de hasta R\$ 720, mientras que en las privadas ese porcentaje es del 12,9% (Pinto, 2004). Como estos índices son congruentes con los del IBGE (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística), es obvio que la opción por los índices del Banco Mundial expresa una elección política que tiene objetivos claros: el mantenimiento y la ampliación del sector privado-mercantil como el principal eje de la educación superior brasileña.

Más tarde se puso de manifiesto que tal modalidad de asociación público-privada sería encaminada por el Programa Universidad para Todos (ProUni). Este programa establece que el eje de la política de ampliación del suministro de la educación superior es el sector privado de naturaleza empresarial. Dicha ampliación se realizaría a través de asignaciones presupuestarias públicas transferidas a los que hacen de la educación un negocio lucrativo.

El ProUni concede exenciones tributarias que, sumadas, corresponden al 25% de los ingresos de las instituciones privadas. Es importante destacar que las exenciones de las instituciones que se dicen filantrópicas fueron fundamentales para la expansión del sector privado en los años setenta, en el período de la dictadura empresarial-militar. Lo que es nuevo en el ProUni es que este programa no sólo les concede exenciones tributarias a las instituciones “sin fines de lucro”, como era lo corriente hasta ese momento, sino que también se las otorga a las particulares (con fines de lucro). En ese sentido, el referido programa está en desacuerdo con la Constitución Federal que admitió la posibilidad —no la obligatoriedad— de transferirles recursos públicos a las instituciones comunitarias, confesionales y filantrópicas.

El gobierno no admitió esto en la publicidad (falsa en todo sentido, pues las muchas matrículas viabilizadas por el ProUni son de naturaleza no universitaria) y argumentó que el objetivo del ProUni era acabar con la burla de las llamadas filantrópicas. De acuerdo con el Censo del INEP del año 2006, de las 2.022 instituciones privadas existentes en el país, 1.583 tienen fines de lucro y, según la Constitución, no deberían recibir recursos públicos. Sin embargo, son las empresariales las principales beneficiarias del Programa. Es importante destacar que la contrapartida de las privadas a las exenciones fiscales benefició inmensamente al sector privado. Por el proyecto inicial, las contrapartidas serían del 25% de las vacantes con becas completas; en el decreto el total de becas completas descendió vertiginosamente al 10% y, finalmente, en la versión final, votada en el Congreso en acuerdo con la bancada oficialista, la contrapartida cayó al 4,25% de becas completas. De acuerdo con un estudio de Ryon Braga para la Asociación Brasileña de Mantenedoras de Enseñanza Superior (ABMES)⁵, la facturación bruta del sector en el 2005 fue de R\$ 14.300 millones, de lo que se desprende que la renuncia fiscal no es irrelevante.

Una de las consecuencias de este patrón mercantil de educación superior es que la competencia se vuelve más áspera. Y así, el sector abre nichos de mercado como el de los cursos de corta duración que cuentan con el apoyo del MEC. La estimativa de la ABMES es de

5. www.abmes.org.br/Seminarios/2005.asp (acceso del 27 de mayo de 2008).

que, en el período 2005-2008, los cursos secuenciales pasarán del 1% al 5% del total de las matrículas y los cursos de tecnólogos pasarán del 9% al 15%. Así, los cursos de corta duración llegarán al 20%⁶.

El ProUni consolida una tendencia confirmada por el IBGE que da cuenta de que la enseñanza superior ha crecido a una tasa anual compuesta del 10,9% desde 1997 hasta 2005, con un total de alumnos de aproximadamente 4,45 millones. El sector privado ha presentado un crecimiento anual compuesto del 13,5 % de 1997 a 2005, mientras que el sector público crece (o se infla, pues crece sin la contrapartida de nuevos recursos) a tasas del 5,8% al año en el mismo período.

Educación a distancia

La educación a distancia (EaD) experimenta un verdadero *boom* en la primera década del siglo XXI. Los organismos internacionales, como el Banco Mundial, la UNESCO y, principalmente, la OMC dedican estudios, *working papers*, seminarios y documentos que sostienen su supuesto carácter revolucionario. Al mismo tiempo, los gobiernos de América Latina apuran su reglamentación con vistas a la institucionalización de esa “modalidad” de curso. Centenas de nuevos cursos a distancia son creados a un ritmo meteórico en una desenfrenada carrera por nuevas *oportunidades de negocios*. En algunos países se crean universidades virtuales como una “alternativa realista” capaz de masificar las carreras de grado y, cada vez más, las de posgrado. Si el ímpetu de los agentes económicos continúa sin límites significativos —y el mercado continúa con demanda, ya sea de consumidores aislados, de empresas o inclusive del propio Estado, por medio de asociaciones público-privadas— es de prever que incluso los países que actualmente ostentan los peores índices de acceso a la educación superior, como Brasil, muy pronto serán naciones de licenciados y doctores.

¿Los países que optan por esta alternativa están, de hecho, democratizando el acceso a la educación superior?

6. A pesar de que el artículo fue actualizado en mayo de 2008, solamente existen informaciones del censo de educación superior relativos a 2006, por eso el artículo baraja las metas de 2008 como indicativas.

Para las empresas, las corporaciones y los gobiernos que las representan, si esa tendencia continúa virtuosa, con mercados recalentados por las políticas gubernamentales, indudablemente la respuesta será afirmativa. La creación de un mercado de educación virtual que permita el comercio transfronterizo de educación es una aspiración de las corporaciones y, también, de las empresas locales. Es necesario recordar que, en el 2002, más del 85% de los *colleges* estadounidenses ofrecían educación a distancia, esto sin contar a las grandes corporaciones, como *Universia*, *Apollo*, *Laureate*, *Sylvian* y, más ampliamente, a la Cámara Internacional de Comercio, el Foro de Servicios Europeo, la Coalición de Industrias de Servicios de los Estados Unidos.

A comienzos de esta década, como ya fuera señalado, los Estados Unidos, Inglaterra y Australia reivindicaron que la OMC liberalizara el comercio de la educación superior. No obstante, muchos países, en especial los de la Unión Europea, aún hoy se resisten a liberalizar completamente los “servicios” educativos, pues los movimientos sociales contra la mercantilización de la educación gozan de gran prestigio en la sociedad. Otros, como Brasil, pueden acatar tal comercio para viabilizar contrapartidas en el sector agrícola. Sin embargo, también aquí hay problemas, pues los países centrales no dan muestras de querer renunciar a los subsidios y a las barreras comerciales que protegen a sus agricultores.

Esas resistencias son conocidas por los *cyber-rentistas* y justamente por ello han introducido un aspecto innovador en el mencionado documento: incluso sin la firma de un amplio acuerdo en el ámbito del Acuerdo General de Comercio de Servicios de la OMC será posible la *liberalización práctica* del comercio educativo. A los países dependientes les basta con remover los obstáculos que bloquean el comercio de esos “servicios” más allá de las fronteras nacionales por medios electrónicos (*e-educación*), como las dificultades para otorgar títulos, las restricciones al uso de medios electrónicos como material de los cursos y las dificultades para el establecimiento de coparticipaciones y asociaciones con grupos locales o incluso para deshacerlas.

¿Y cómo se inserta Brasil en este embate?

Las principales cuestiones del Documento S/CSS/W/23, del 18 de diciembre de 2000, ya mencionado, coinciden con las medidas prácticas encaminadas por el gobierno de Lula da Silva. En efecto,

el Proyecto de Ley (PL 7200/06), que dispone sobre la educación superior, y el Decreto N° 5.622 del 19/12/05, que reglamenta la EaD, anticipan la aplicación de los términos de la OMC, incluso sin la efectivización de dicho tratado de libre comercio.

El referido Proyecto de Ley de la Educación Superior instituye la EaD como modalidad de enseñanza e indica que todos los cursos de grado, maestría y doctorado pueden ser suministrados a distancia (admitiendo maestrías sin disertaciones y doctorados sin tesis) y permite el reconocimiento por las universidades privadas de títulos de cursos de posgrado *stricto sensu* emitidos por instituciones extranjeras. Finalmente, apoya la admisibilidad del ingreso de capital extranjero en las instituciones privadas, aunque restringido al 30%. Este límite, aunque fuese difícilmente mantenido por el actual parlamento brasileño mayoritariamente favorable a los intereses privados, no llega a colisionar con los intereses de las empresas educativas extranjeras. Lo que le interesa a las corporaciones no es la compra de instituciones, sino la posibilidad de hacer asociaciones, *joint ventures*, y esto ya está sucediendo. ¿Por qué las multinacionales quieren establecer estas asociaciones? En primer lugar, es visible que las corporaciones no tienen interés en inmovilizar capital construyendo grandes instalaciones con equipamientos costosos. Si así fuera, no priorizarían la EaD. La asociación es más ventajosa para la empresa en la medida en que, con ella, quedaría resuelto el problema de la convalidación de títulos⁷ gracias a la institución “nacional” coligada. Así, según la nueva legislación promovida por el gobierno de Lula da Silva, una corporación extranjera, *Apollo* por ejemplo, podrá ofrecer cursos de maestría y doctorado a distancia y la Facultad Pitágoras, institución asociada a aquella, reconocerá el diploma virtual, que pasaría a tener validez nacional y en todo el Mercosur.

Frente al asalto de los *cyber-rentistas* y a la adhesión del MEC a las reclamaciones de las corporaciones, las entidades académicas y sindicales que defienden la educación pública han promovido

7. En Brasil, los títulos de grado y posgrado *stricto sensu* extranjeros deben ser convalidados (reconocidos) por las universidades públicas. Con las instituciones de enseñanza superior reconocidas por su calidad, el proceso es simple, dado que existen convenios entre las universidades, pero, en especial, con los cursos a distancia, prevalece una evaluación criteriosa que, en general, resulta en el no reconocimiento del título.

denuncias, con el objetivo de combatir esa forma de expansión de la educación superior. No se trata de *luddismo* ni de ningún tipo de aversión al uso de tecnologías de la información y de la comunicación en el proceso de *formación* en la universidad, sino de combatir el nexo establecido entre la EaD y la masificación de diplomas con fines mercantiles (tanto por las corporaciones y las empresas nacionales como por las universidades públicas). El gobierno Federal, al mismo tiempo en que retira las condiciones materiales para la expansión con calidad de las universidades públicas y para la articulación de éstas con la educación básica, masifica la oferta de educación por medio de EaD o por coparticipaciones público-privadas, incluso a sabiendas de que esas estrategias, en el contexto actual, son incapaces de garantizarles la *formación* académica a los que más necesitan de una educación de alta calidad.

Con la vigencia del Decreto 5.622/05, la expansión privado-mercantil tuvo un crecimiento exponencial en Brasil. En 2004, el último año sin la nueva reglamentación de cursos de grado a distancia, 25.000 estudiantes ingresaron a cursos de ese tipo, siendo que el 80% estaba matriculado en las instituciones públicas, básicamente para cursar licenciaturas relacionadas con la formación de profesores, un tema muy controvertido en las públicas. Dos años después de la vigencia del referido decreto, el cuadro cambió radicalmente: el número de graduados se multiplicó por 17. En 2007 los graduados a distancia son 430.000, siendo que más del 70% corresponde a las privadas.

Considerando que las 53 universidades federales cuentan con aproximadamente 600.000 estudiantes, es posible concluir que ese crecimiento seguirá repercutiendo fuertemente en la configuración de la educación brasileña.

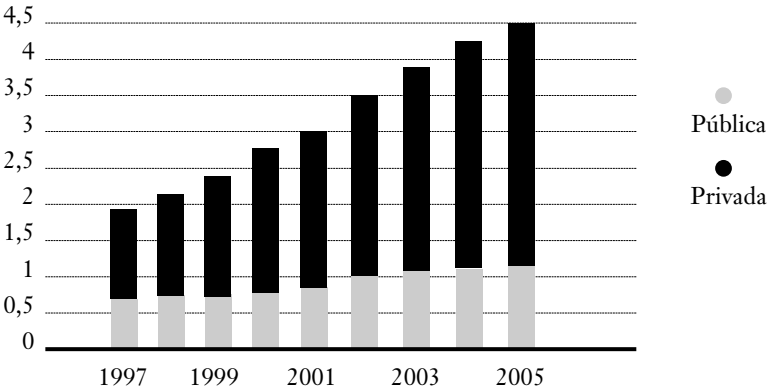
Tendencias de la expansión privado-mercantil en el gobierno de Lula da Silva

Evidentemente, la profunda transformación de la educación brasileña, en la que la supremacía de lo privado sobre lo público es avasalladora, no tiene su origen en el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva, sino que, considerando la trayectoria de los educadores que actuaron en el PT, es obvio que la aceleración y el aún

mayor empresariamiento de la educación superior son situaciones que difícilmente podrían haber sido previstas hasta el final de la primera mitad de los años noventa, cuando comenzaron a hacerse modificaciones programáticas, rebajando los términos del programa democrático-popular y, principalmente, volviendo más pragmáticas las alianzas asociadas al mismo.

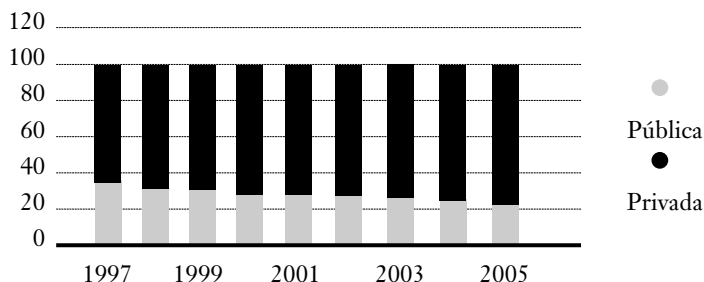
De hecho, gran parte de la privatización tuvo su origen en el proyecto de la dictadura empresarial-militar y, en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, tuvo lugar una nueva ola expansiva. No obstante, el gobierno de Lula da Silva no es sólo una continuidad, sino que existen cambios cualitativos que hacen de la suya una gestión particular, a saber: 1) el ProUni, por haber ampliado las exenciones tributarias hacia el sector empresarial, a pesar de que esto no está previsto en la Constitución Federal; 2) la reglamentación favorable al empresariamiento de la educación a distancia; 3) el intento por modificar el carácter de grado con el proyecto Universidad Nueva/Reuni. Un balance, a modo de síntesis, puede percibirse en las siguientes tendencias:

MATRÍCULAS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR (en millones)



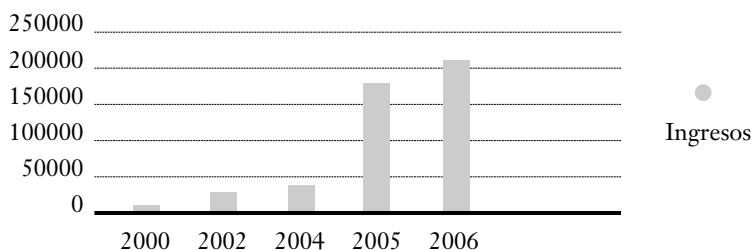
• FUENTE: Sinopsis censo INEP (1997-2005)

PARTICIPACIÓN DE LOS SECTORES PÚBLICO Y PRIVADO EN EL TOTAL DE MATRÍCULAS (1997-2005)



• FUENTE: Sinopsis censo INEP (1997-2005)

INGRESO ANUAL A CURSOS DE GRADO A DISTANCIA 2000-2006 (PÚBLICOS Y PRIVADOS)



• FUENTE: Sinopsis de enseñanza superior INEP (2000-2006)

4. Un sistema de enseñanza superior sin distinción entre lo público y lo privado

La llegada de Tarso Genro al Ministerio de Educación (27/01/2004 a 29/07/2005) puso de manifiesto la importancia del Proyecto de Ley (PL) N° 2546/03 —que dispone sobre la Coparticipación Público-Privada (CPP)— y, más tarde, de la Ley

Nº 11.079/04⁸. En la Exposición de Motivos⁹ que presenta el referido PL se menciona el empeño de la Secretaría Especial del Consejo de Desarrollo Económico y Social (SEDES), entonces dirigida por Genro, en hacer que la CPP sea viable. El establecimiento de asociaciones del MEC para obtener vacantes “públicas” en las instituciones privadas, reguladas por el ProUni, apenas corrobora la afinidad con el proyecto en análisis. En los términos de la Exposición de Motivos:

“La coparticipación público-privada constituye una modalidad de contratación en la que los entes públicos y las organizaciones privadas, al compartir los riesgos y con la financiación obtenida por el sector privado, asumen la realización de servicios o de emprendimientos **públicos**... como sistema de contratación por el Poder Público ante la falta de disponibilidad de recursos financieros y el aprovechamiento de la **eficiencia de gestión del sector privado**” (Destacados: RL).

Las perspectivas de que el sector privado pueda suministrar recursos adicionales para las actividades otrora de responsabilidad del Estado y de que la esfera privada sea eficiente (al contrario del Estado) son reiteradas, como si los casos de Parmalat, Enron y de tantas otras empresas fraudulentas no existieran, o como si las ganancias extraordinarias de las empresas que fueron privatizadas (telefonía, energía eléctrica, etc.) no fueran el resultado del aumento de sus tarifas a niveles muy superiores a los de la inflación. Cabe observar que, por el PL, toda orden de “servicios” podría ser objeto de ese tipo de coparticipación, según lo manifiesta el art. 1, inciso único:

“Esta Ley se aplica a los órganos de la administración directa, a los fondos especiales, a las autarquías, a las fundaciones públicas, a las empresas públicas, a las sociedades de economía mixta y a las demás entidades controladas directa o indirectamente por la Nación, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios.”

8. BRASIL. Presidencia de la República. Ley 11.079 del 30 de diciembre de 2004. Instituye normas generales para licitación y contratación de coparticipación público-privada en el ámbito de la administración pública. Disponible en la página: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm (acceso de abril de 2007).

9. BRASIL, Exposición de Motivos Nº 355/2003/MP/MF (Ministerio de Planificación y de Hacienda), Brasilia, 10 de noviembre de 2003.

El alcance de dichas coparticipaciones es aún más amplio de lo previsto por el Plan Director de la Reforma de Estado de Fernando Henrique Cardoso:

“Art. 3º Puede ser objeto de coparticipación público-privada: I - la delegación, total o parcial, de la prestación o explotación de servicio público, precedida o no de la ejecución de obra pública.”

Según observa Juruá (2004), “regular, legislar y ejercer el control de policía son los únicos dominios de responsabilidad gubernamental a los cuales les quedan vedadas las CPPs”. Con ello, “las decisiones e inversiones quedarán a cargo de los inversores privados, que las seleccionarán de acuerdo con sus criterios de poder de mercado y de maximización de ganancias”, observa Juruá. Además, las CPPs poseen condiciones extremadamente ventajosas para el capital, pudiendo tener una vigencia de hasta treinta años (art. 4, I) e, inclusive, el Estado ofrece toda suerte de garantías —“la administración pública podrá ofrecerle al socio privado una contraprestación adicional a la tarifa cobrada del usuario o, en casos justificados, hacerse cargo totalmente de su remuneración” (art. 3, inciso 2º), incluso por medio del “*otorgamiento de derechos sobre bienes públicos*” (art. 5, 4). El proveedor privado, rigurosamente, ejerce un capitalismo sin riesgos, pues el Estado concederá garantías hasta para las obligaciones asumidas por el socio privado (art. 6), constata Juruá.

Con esta regulación, la oferta de enseñanza superior por parte del Estado podría serle confiada a la coparticipación con la esfera privada. Ésta es la esencia del “Programa Universidad para Todos”, presentado por el MEC. Según Edson Franco, presidente de la Asociación Brasileña de Mantenedoras de Enseñanza Superior (ABMES), la meta estipulada por Genro es de 100 a 250 mil vacantes gratuitas inmediatas y de 400 mil a 1 millón al final de cinco años. Un artículo del diario *O Estado de São Paulo* relata:

“Una coparticipación público-privada (CPP) para disponibilizar vacantes públicas en universidades privadas. Así puede ser definida la parte aparente del Programa Universidad Para Todos, presentado este lunes (16) por el Ministerio de Educación (MEC). Como premio por esa ‘donación’ de materias para alumnos del Estado, las instituciones del sector privado estarán exentas de pagar impuestos y contribuciones federales (Hashizumem, 2004)”.

No es secundario destacar que el establecimiento de este tipo de coparticipación en la educación tendrá implicancias profundas,

repercutiendo en todos los niveles y modalidades. Esas coparticipaciones redefinen el Deber del Estado en la realización del Derecho Universal a la Educación, ampliando la esfera privada en detrimento de la esfera pública. La inducción privada estará guiada por los nichos de mercado, fragmentando y focalizando la oferta educativa y, según lo señala el INEP, expandiendo matrículas en instituciones que apenas si atienden los requisitos mínimos definidos en la Ley de Directrices y Bases.

La cuestión más relevante, sin embargo, es que, con ellas, se irá dando una paulatina indistinción entre las instituciones públicas y privadas, contrariando diversos aspectos de la Constitución Federal, lo que constituye un objetivo que hace mucho tiempo es reivindicado por los empresarios de la educación. La referida indistinción atiende a uno de los principales puntos de la agenda del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios de la OMC: el tratamiento nacional a toda institución privada que ofrezca un servicio en el país, independientemente de su condición de pública o privada, nacional o extranjera. A pesar de esas graves repercusiones, en sólo un mes de gestión el nuevo ministro Tarso Genro la definió sin ningún tipo de consulta y debate.

La cuestión de fondo es, de hecho, la dilución de las fronteras entre lo público y lo privado (Aboites, 2001b¹⁰). Tanto el Ministro Tarso Genro como el Secretario Ejecutivo del MEC (y luego sucesor de Genro en el MEC) —uno de los proponentes de esa modalidad de coparticipación prevista en los documentos del Banco Mundial en la Secretaría de Planificación— sostienen la necesidad de suprimir la idea de que existen diferencias entre la educación pública y la educación privada, considerando que ambas responden al “interés público”. En los términos del entonces Secretario Ejecutivo:

“Nosotros pretendemos **quebrar un muro que separa** hoy a las instituciones privadas de las públicas, acercar a los dos sistemas con beneficios mutuos (...) Es decir, estamos pensando ahora al sector en términos sistémicos, ya no más de forma compartimentada,

10. Este autor destaca que la dilución de la frontera entre lo público y lo privado está presente en el plan para la enseñanza superior elaborado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y que esto viene siendo aplicado por el gobierno de Fox.

sin cohesión y sin coherencia interna” (Hashizumem, 2004) (Destacado: RL).

Esta perspectiva es también defendida por el Ministro:

“El papel que las universidades privadas ocuparán en la enseñanza superior brasileña será definido por esa relación que nosotros estamos estableciendo con ellas y por el contenido de la reforma de la universidad. Es por este motivo que las dos cosas son inseparables. Esa reforma no es solamente de la estructura pública, es **una reforma de la relación público-privada a partir del criterio del interés público**. Y ese movimiento es un movimiento inicial” (Hashizumem, 2004) (Destacado: RL).

El establecimiento privado, que tiene fines mercantiles, y la universidad pública y gratuita pasan a ser un único sistema y, *naturalmente*, ambos deberán poseer el mismo derecho a recibir los recursos del Estado, siempre y cuando observen los requisitos del sistema de evaluación y tengan “compromiso social”. El “Pacto de la Educación para el Desarrollo Inclusivo”, al prever edictos para la adquisición de vacantes indistintamente para las universidades públicas y privadas, operativiza ese propósito. Más ampliamente, el encargo de vacantes “públicas” en las instituciones privadas es un paso inmensurable hacia la disolución de la frontera entre lo público y lo privado. Con las CPPs existirá un único sistema indiferenciado y, “dada la mayor eficiencia del sector privado”, según lo reconoce la Exposición de Motivos del mencionado PL, muy pronto el suministro “público” a través de las privadas alcanzará una proporción tal que convertirá a las matrículas de las universidades públicas en minoritarias dentro de lo que sería, otrora, la esfera pública, actualmente redimensionada como pública no estatal.

El Secretario Haddad es directo en cuanto al lugar secundario de las públicas: “De la misma manera, **si hay margen presupuestario**, nosotros tenemos que ampliar las vacantes de las universidades públicas” (Hashizumem, 2004) (Destacado: RL).

5. Resistencias y agenda alternativa

El proyecto educativo con foco en el mercado, emprendido de forma sistemática desde el gobierno de Collor de Melo y, con más impulso, en el de Fernando Henrique Cardoso, modificó fuertemente

la educación en todos los niveles y modalidades, tanto en el plano propiamente educativo —currículos, evaluación, materiales didácticos, etc.— como en el plano normativo —reformas constitucionales, Ley de Directrices y Bases, Plan Nacional de Educación, etc.—. Sin embargo, a pesar de la extraordinaria expansión del sector privado, las universidades públicas brasileñas no adoptan el modelo chileno, como lo pretendían el Banco Mundial y los neoliberales. Diversos intentos privatizadores fueron frenados por movimientos de resistencia, por medio de huelgas, movilizaciones y acciones parlamentarias. Con ello, el intento de desregulación de la autonomía, llevado a cabo desde Collor de Melo, y la propuesta de redefinición de los contratos de trabajo de docentes y técnicos administrativos fueron bloqueados. El cobro de tasas y otras modalidades no pudieron expandirse según las recomendaciones del Banco Mundial y los deseos de los neoliberales.

Después de los acuerdos con el FMI y el Banco Mundial (1998, 2001, 2002 y 2003) viene siendo emprendida una nueva ofensiva —denominada segunda generación de reformas—, aunque ahora lo hace con el beneplácito de un antiguo opositor: el Partido de los Trabajadores. Un nuevo bloque de poder está siendo forjado, agregando, bajo la dirección del capital financiero, a la burocracia sindical, a las oligarquías y a sectores económicos como el del agronegocio, el sector mineral y, más genéricamente, el sector de exportación de *commodities*. Pero estos sectores no tienen proyectos estratégicos para la universidad pública capaces de producir conocimiento nuevo. Al contrario, profundizan la condición capitalista dependiente y, por consiguiente, la heteronomía cultural y, por eso, estarán empeñados en la contrarreforma, tendiendo, como lo señaláramos anteriormente, a objetivos políticos.

Por lo tanto, no es posible nutrir la esperanza de que se puede lograr una “reforma universitaria” capaz de asegurarle a esas instituciones un carácter civilizador y social sin transformar ese cuadro. El proyecto de nación que preconiza un lugar subordinado para la universidad pública tendrá que ser combatido. Como parte de la lucha contra el capitalismo dependiente y la heteronomía cultural, la realización de una agenda de cambios en la universidad es crucial, aunque sin la ilusión de que será suficiente mantener solamente a la universidad como protagonista de esas luchas.

Obviamente, la universidad no es un microcosmos desvinculado de las contradicciones de la sociedad y, por lo tanto, existe lo que Florestan Fernandes denominara “inteligencia contrarrevolucionaria”. A lo largo de los años noventa, el capitalismo académico fue robustecido a través de fundaciones y otras modalidades y, como la contrarreforma pretende institucionalizar las prácticas mercantiles como virtuosas, los empresarios académicos saldrán en defensa de ese intento.

Los defensores de un proyecto democrático para la universidad tendrán que construir un arco de alianzas capaz de poner en acción fuerzas internas y externas que puedan enfrentarse a la ofensiva gubernamental, tanto en el plano teórico como en el plano político, buscando trasladar los embates hacia los espacios públicos. Muchas entidades académicas y movimientos sociales son conscientes de las nefastas implicancias de esa contrarreforma.

En el plano ideológico, bajo diversos aspectos, la crítica a los fundamentos del social-liberalismo aún está por hacerse, aunque dentro y fuera de la universidad, los que apoyan esa perspectiva (social-liberal) miren con desdén la crítica, alegando que el momento es el de hacer propuestas, como si fuera posible presentar una agenda alternativa en los marcos conceptuales y políticos operados por el orden.

Aunque romper con las concepciones y disposiciones de pensamiento que configuran el pensamiento dominante sea una tarea compleja y, desde el punto de vista del sentido común, impopular, se necesita un gran esfuerzo teórico y político para alcanzar tal objetivo. Afirmar que la enseñanza superior universitaria es un derecho de todos los ciudadanos (y no sólo de los más aptos, en el sentido darwiniano) es un deber del Estado, lo que en un contexto en el que más del 75% de las matrículas son privadas puede sonar como algo inusitado. No obstante, cabe recordar que incluso en los Estados Unidos muchas instituciones de enseñanza superior privadas fueron asumidas por el Estado (en 1940, el 55% de aquellas eran privadas, actualmente, sólo el 22% son particulares).

Igualmente, exigir que las universidades públicas sean de hecho gratuitas puede parecer una herejía, pero es la única forma de asegurar la educación como un derecho universal. En este estudio, en pocas líneas, se sugirió que si el Estado admitiera otras prioridades socialmente orientadas, en detrimento de los insaciables anhelos del capital financiero, el cuadro de situación podría ser radicalmente

diferente. Pero sólo convenciendo a los desposeídos de que cada trabajador es un sujeto de derechos será posible hacerle frente al discurso manipulador de las políticas compensatorias y focalizadas.

De hecho, los defensores del derecho de todos a la educación y del deber del Estado de garantizar esos derechos serán impiadosamente descalificados como corporativistas, elitistas, privilegiados, insensibles al drama social. En ese juego de significaciones difusas y conflictivas, tal como ocurrió con la reforma previsional, el gobierno del capital financiero lanzará al pueblo pobre (los campesinos, citados por el presidente Lula) contra los “privilegiados” servidores de la universidad (los profesores universitarios, según el mismo Lula). El mensaje sería: “El campesino es pobre porque los profesores tienen muchos privilegios, sin tener nada que ver con la estructura agraria”. El gesto implica que las vacantes adquiridas en el sector privado serán destinadas a los desposeídos, así como la nueva vacante por EaD creará una justa expectativa entre los jóvenes y sus familiares. El ambiente para poner a los pobres contra los servidores y estudiantes tildados de privilegiados se está creando. Así, reformas regresivas, privatistas, antirrepublicanas y que benefician a los ricos se les presentan “a los de abajo” como una victoria de la justicia frente a los privilegios.

Cuestiones como estrategias de universalización, autonomía, democracia, articulación enseñanza-investigación, compromiso social, financiación pública de las instituciones estatales, condiciones de trabajo de los trabajadores de la educación, asistencia estudiantil, democratización efectiva de los órganos de fomento a la ciencia y tecnología, colonialidad del saber, integración con los países periféricos y centrales, creación de un nuevo espacio universitario latinoamericano, patentes y propiedad intelectual, control social de las instituciones privadas, entre tantos otros que vienen siendo demandados por los movimientos antisistémicos, pueden ser discutidas en congresos universitarios. Convocados por los sectores democráticos, sus conclusiones y consensos podrán componer la agenda de un movimiento nacional en defensa de la enseñanza pública y gratuita, como la protagonizada por el Movimiento de los Sin Tierra (MST) y por los movimientos docentes y estudiantiles autónomos: la “Jornada en Defensa del Derecho a la Educación Pública y de Calidad”, realizada en agosto de 2007.

6. A modo de conclusión

Considerando el conjunto de estas tendencias, es posible volver a la aparente paradoja señalada anteriormente: aunque los grandes TLC no se hayan consolidado (ALCA) o incluso no se encuentren concluidos (Ronda de Doha, OMC), la expansión privada-mercantil no fue interrumpida y, en Brasil, ni siquiera con la llegada al gobierno del social-liberalismo (Cardoso y, principalmente, Lula da Silva) se ha modificado la tendencia mercantil (Filgueiras y Gonçalves, 2007).

Al reunir y sistematizar informaciones de los censos de educación superior elaborados por el INEP, el estudio demuestra que la diferenciación de las IES sigue siendo un proceso consistente, en especial por la expansión de los cursos superiores de tecnología, de los centros universitarios y, no menos importante, de los cursos de grado a distancia. Destaca también que la oferta de enseñanza privada sigue creciendo y que todo ese proceso es liderado por el sector empresarial, la verdadera locomotora de la expansión del sector que, hasta el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva, no recibía recursos públicos directos, como sucede en el actual gobierno con el ProUni. Finalmente, el estudio plantea que, poco a poco, también se está dando una mayor presencia de capital extranjero en la educación superior brasileña, por medio de organizaciones como *Universia*, *Laureate* y *Apollo*.

De esa manera, la investigación puede ahora sistematizar algunas reflexiones sobre la mencionada paradoja. Una consideración evidente e irrefutable de carácter más general es que la mercantilización siguió avanzando a pesar de las trabas a los avances del ALCA y AGCS de la OMC. Sin embargo, ello no significa que los objetivos liberalizadores contenidos en esos grandes acuerdos no hayan avanzado impulsados por los sectores burgueses locales que ya operaban en el sentido de la mercantilización de los servicios, entre ellos la educación. Concretamente: los sectores burgueses recontextualizan los términos de los organismos internacionales, pero operan en el mismo sentido que ellos. Y los gobiernos social-liberales, por diversos motivos, hacen lo mismo. En el caso brasileño, estudios más finos demuestran que la aversión a lo que es público siempre ha sido fuerte en el PT, empero, en sus primeros años, los sectores educativos en lucha contra la agenda privatizadora de Collor de Melo y

Cardoso —justamente por estar protagonizando luchas por el carácter público de la educación— desaconsejaban la revisión de la agenda programática para no abrir conflictos internos. Pero en el gobierno el debate no es doctrinario, sino pragmático y, con la muerte de los educadores de mayor referencia en el partido —Florestan Fernandes y Paulo Freire— las tendencias que relativizaban lo público se vieron libres para operar políticas prácticas en pro de las coparticipaciones público-privadas, viendo en ellas la oportunidad de una política capaz de crear enormes expectativas en la juventud más pobre, posibilitando reflejos electorales significativos. Los avances de las agendas de los organismos internacionales y de los TLC advienen de la naturaleza capitalista dependiente del país. La subordinación no impide los negocios, al contrario, los favorece en una perspectiva inmediata y particularista. El costo social de dichas políticas es irrelevante. Si los sectores burgueses locales estuvieran preocupados por un proyecto nacional con un cierto grado de autonomía, difícilmente se llevarían a cabo las mismas políticas. La constitución de un vasto segmento educativo en los moldes del modelo *fast delivery diploma* (Leher, 2007b), incapaz de asegurar una formación básica mínimamente satisfactoria, sería concebida como un problema. Pero esto no constituye una cuestión para el bloque dominante en el poder.

Frente a esta áspera coyuntura, la tarea continúa siendo la indicada por Florestan Fernandes en ocasión del lanzamiento del primer Congreso Nacional de Educación —la de que es preciso un nuevo punto de partida: la articulación del movimiento universitario con las luchas obreras y campesinas—. Y aquí la experiencia latinoamericana que sobrevino a las luchas de Córdoba (1918), tiene que ser reivindicada. Como lo sostuvieron los principales intelectuales de la época —Ingenieros, Ponce, Mariátegui y Mella— la universidad pública solamente será de todos los que viven del propio trabajo y son explotados en el momento en que la lucha universitaria se inscriba dentro de las luchas antiimperialistas. Este es un legado vivo y actual.

Bibliografía

- ABOITES, H. (1999) *Viento del norte. TLC y privatización de la educación superior en México*. Plaza y Valdes Ed., Casa Abierta al Tiempo, México.
- (2000) “Universidad Nacional Autónoma de México, dos años después, un conflicto que no termina”, *Cipedes*, Campinas, San Pablo, N° 3, pp. 5-12.
- (2001a) “El Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en México: el impacto en la educación 1992-2000”, *Forum Mundial de Educação*, Porto Alegre, Brasil.
- (2001b) *El dilema: la universidad mexicana al comienzo de siglo*, UCLAT-APN/UAM, México, D.F.
- (2003a) “Actores y políticas en la educación superior mexicana: las contradicciones del pacto de modernización empresarial.” En: MOLLIS, M. *Las Universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, CLACSO, Buenos Aires.
- (2003b) *Las nuevas políticas generales y operacionales: su impacto en el modelo UAM de docencia y en los trabajadores académicos*, Situum, México D.F.
- AHMAD, A. (2002) *Linbagens do presente*, Boitempo, San Pablo.
- AMARAL, N. (2003) *Financiamento da educação superior: Estado X mercado*, Cortez, SP.
- ANDERSON, P. (2002) “Ideas and political action in historical change.” *III Seminário Internacional Pós-neoliberalismo*, LPP/UERJ, Río de Janeiro.
- (2003) “Idéias e ação política na mudança histórica.” *Margem Esquerda*, Boitempo, 2003, N° 1, San Pablo, pp. 79-92.
- (2008) “Apuntes sobre la coyuntura”. *New Left Review / La Haine*. 25.03.2008, www.newleftreview.es/?getpdf=NLR28201&pdflang=es (acceso de mayo de 2008).
- BARROS ALMEIDA, J. (2007) “Educação ao longo de toda a vida: uma proposta de educação pós-moderna. Niterói”, Disertación en la Maestría en Educación de la Universidad Federal Fluminense, Niterói.
- BELANGER, M. (1997) *Institutions économiques internationales. La mondialisation économique et ses limites*, Economica, París.

- BELLO, W. Entrevista a João Alexandre Peschanski. A traição brasileira na retomada da OMC. *Brasil de Fato*, 23/01/2006. Disponible en: www.brasildefato.com.br/v01/agencia/internacional/news_item.2006-01-23.8390170213/?searchterm=Walden%20Bello (acceso del 20/04/08).
- BELLO, W. y A. KWA (2004) “A história atrás do triunfo de Washington em Genebra.” Disponible en: www.recalca.org.co/AAomc/acuerdo_omc_310804.htm (acceso de abril de 2008).
- BOLTANSKY, L.; E. CHIAPELLO (1999) *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris.
- BRENNER, R. (1999) “A crise emergente do capitalismo mundial: do neoliberalismo à depressão”. *Outubro*, Nº 3.
- BRESSER PEREIRA, L.C. (1996) *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil. Para uma nova interpretação da América Latina*, Editora 34, San Pablo.
- CARDOSO, M. L. (1999) “Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social”. En: P. GENTILI (org.) *Globalização excludente. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis, Vozes, Río de Janeiro.
- CASANOVA, P. (2000) “El conflicto de la UNAM: una historia inconclusa”. *Revista del Observatorio Social de América Latina*, CLACSO, Buenos Aires, Nº 1, pp. 38-41.
- (2001) *La universidad necesaria en el siglo XXI*, Era, México.
- CECEÑA, A.E.; E. SADER (orgs.) (2002) *A guerra infinita: hegemonia e terror mundial*. Petrópolis, Vozes/ Río de Janeiro, LPP/ Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- CEPAL-UNESCO (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.
- CHAUÍ, M. (2000) “Resistir às determinações do mercado, em busca da autonomia do saber.” *Revista ADUSP*, diciembre.
- (2001) *Escritos sobre a universidade*, UNESP, San Pablo.
- CUNHA FERRAZ, A. C. (1998) “A autonomia universitária na Constituição de 05.10.1998.” *Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo*, San Pablo, 1998, edición especial.
- DAZA, G. S. (2005) “La estructura productiva mexicana en el marco de la evaluación del patrón de reproducción neoliberal en América Latina.” En: REYNO, J. E (comp.) *La economía mundial*

- y *América Latina: tendencias, problemas y desafíos*, CLACSO, Buenos Aires.
- DUMÉNIL, G.; D. LÉVY (1996) *La dynamique du capital. Um siècle d'économie américaine*. PUF, París.
- FAIRCLOUGH, N. (2001) *Discurso e mudança social*, Editorial de la UNB, Brasília.
- FERNANDES, F. (1975) *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Zahar editores, Río de Janeiro.
- FILGUEIRAS, L. y R. GONÇALVES. (2007) *A economia política do governo Lula*. Contraponto, Río de Janeiro.
- FIORI, J. L. (1999) “De volta à questão da riqueza de algumas nações”. En: J. L. FIORI (org.) *Estados e moedas no desenvolvimento das nações*, Petrópolis, Río de Janeiro.
- FOUNOU-TCHUIGOUA, B. (1999) “La révision du Consensus de Washington: quel role nouveau pour l'État.” *Les cahiers Alternatives Sud*, Bruselas, Bélgica, 1999, Vol. VI, N° 2, pp. 121-140.
- GARCIA GUADILLA (2005) Financiamento de la educación superior en América Latina. En: GUNI (2005) *La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION (GUNI) (2005) *La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- HARVEY, D. (2004) *O novo imperialismo*, Loyola, San Pablo.
- HASHIZUMEN, M. (2004) “MEC propõe CPP para criar vagas públicas em particulares”, *O Estado de São Paulo* (San Pablo), 16 de febrero.
- HIRST, P.; THOMPSON, G. (1998) *Globalização em questão*. Petrópolis, Vozes, Río de Janeiro.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) (2003) *Censo da Educação Superior: sinopse estatística*. INEP - Brasília, D.F.
- INEP BRASIL (2006) *Censo da Educação Superior. sinopse estatística (1995-2006)*. Brasília, D.F.
- JURÚA, CECI V. (2004) “PPP. Os contratos de Parceria Público-Privada”, *Outro Brasil* (Río de Janeiro) 25 de febrero. Disponible en: www.lpp-uerj.net/outrobrasil/exibir_textos_referencia.asp?Id_sub_referencia=14

- KNIGHT, J. (2005) "Educación transfronteriza comercial: implicaciones para la financiación de la educación superior." En: GUNI (2005) *La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- LANDER, E. (2000) "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos." En: LANDER, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires.
- LEHER, R. (1999) "Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo." *Outubre*, N° 3, 1999. pp. 19-30.
- (2000) "Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos novos movimentos sociais na educação." En: GENTILI, P. y G. FRIGOTTO (comps.) *A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*, CLACSO, Buenos Aires.
- (2001) "Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas." En GENTILI, P. (comp.) *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*, Cortez Ed., San Pablo.
- (2002) "Movimentos sociais, democracia e educação." En: FÁVERO, O. y G. SEMERARO (comps.) *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, Vozes, Río de Janeiro.
- (2003) "O governo Lula e os movimentos sociais." *Revista del Observatorio Social de América Latina*, CLACSO, N° 10, Buenos Aires.
- (2007a) "Fórum Social Mundial: uma combinação de espaço de catálise de movimentos com uma consistente agenda antiimperialista." En *Pauta*, V.1, N° 19, pp. 39-56.
- (2007b) "Fast delivery diploma: a feição da contra-reforma da educação superior" en *Agência Carta Maior* (San Pablo, Brasil, 15/02/07). En: www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=4342 (acceso del 21 de abril de 2008).
- LEHER, R.; E. SADER (2004) "Público, estatal e privado na reforma universitária." Texto elaborado para INEP, 2004. *Mimeo*.
- MEC/INEP 2006 "Sinopsis de la Educación Superior". Río de Janeiro. Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas del Ministerio de Educación.

- MINISTERIO DE HACIENDA DO BRASIL 2003 “Gasto Social do Governo Central: 2001 e 2002” (Brasília: [s/n]), 13 de noviembre. Disponible en: www.fazenda.gov.br
- MINTO, L. W. (2006) *As reformas do ensino superior no Brasil*. Campinas, Autores Associados, San Pablo.
- MOLLIS, M. (2001) “A americanização das reformas universitárias. O caso argentino”. En: P. GENTILI (comp.) *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*, Cortez, San Pablo.
- OMC 2000 “Documento S/CSS/W/23”, 18 de diciembre.
- PETRELLA, R. (2002) *Globalisation, universités et développement*. Globalisation: Quels enjeux pour les universités? Université Laval, Québec, Canadá. En: www.bi.ulaval.ca/Globalisation-Universities/pages/actes/Riccardo-Petrella.pdf
- PINHEIRO, M. (2008) “Emergentes fuertes. Entrevista a Pascal Lamy” en *Carta Capital* (San Pablo), 21 de mayo.
- PINTO, J. M. R. (2004) O acesso à educação superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 25, Nº 88, oct. 2004, Campinas: CEDES, SP: Cortez.
- QUIJANO, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. LANDER (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires.
- REYNO, J. E. (2005) “América Latina en las negociaciones comerciales multilaterales y hemisféricas”. En: J. E. REYNO (comp.) *La economía mundial y América Latina: tendencias, problemas y desafíos*. CLACSO, Buenos Aires.
- ROSSI, C. (2005) “La ganancia agrícola no será gratuita.” En OMC. *FSP*, 24/11/05, Cuaderno B, p. 14.
- SADER, E. (2002) “A new landscape of the left.” *New Left Review*, Nº 17, sept/oct, pp. 87-99.
- (2003) *O público, o estatal e o privado*. Proyecto de investigación para renovación de Beca de Productividad del CNPq.
- SLAUGHTER, S.; LESLIE, L.L. (1999) *Academic capitalism. Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore, USA / The John Hopkins University Press, London, England.
- STIGLITZ, J. (2002) *El malestar en la globalización*, Taurus, Buenos Aires.

- (2005) “La ronda que no hubo”, *O Globo* (Río de Janeiro) 11 de diciembre.
- TABB, W. K. (2001) “¿La Organización Mundial del Comercio? Detengan la apropiación del mundo”. *Revista del Observatorio Social de América Latina*, CLACSO, Buenos Aires, N° 3, pp. 9-14.
- TILAK, J. B. G. (2005) “La educación superior privada: de la filantropía a los beneficios.” En: GUNI (2005) *La educación superior en el mundo 2006: la financiación de las universidades*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- UNCTAD (2003) *Informe sobre el comercio y el desarrollo*. Disponible en: www.unctad.org (acceso de marzo de 2005).
- VALDÉS, J. (1995) *Pinochet's economist: the Chicago School in Chile*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WILLIAMSON, J. (1990) *What Washington means by policy reform. Latin American adjustment: how much has happened?* Institute for International Economics, Washington.
- WINKLER, D. (1990) “Higher education in Latin America: issues of efficiency and equity.” *World Bank Discussions Papers*, N° 71, Washington.
- WOOD, E. M. (2003) *El imperio del capital*, El Viejo Topo, España.
- WORLD BANK (1980) *Education: Sector*, Working Paper, World Bank, Washington.
- (1994) *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. World Bank, Washington.
- (1995) *Proceedings of the World Bank: Annual Conference on Development Economics 1994*, WB, Washington.
- (1995) *Priorities and strategies for education: a World Bank Review*, BIRD/World Bank, Washington.
- (2000) *Higher education in developing countries: peril and promise*. World Bank, Washington.
- (2000) *Do confronto à colaboração: relação entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial*. Washington D.C.
- (2002) *Directions in Development*.
- (2002) *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*.
- (2003) *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*.

ZEMELMAN, H. (2000) “Conocimiento social y conflicto en América Latina. Notas para una discusión.” *Revista del Observatorio Social de América Latina*. CLACSO, Buenos Aires, N° 1, pp. 108-110.

Documentos del Banco Mundial disponibles en:

www.web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20298183~menuPK:617592~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html
(acceso del 23/04/07).

World Trade Organization. S/CSS/W/23 (2000) Disponible en:
www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gats_he/us.pdf (acceso del 30/04/07).