



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Ferreira de Oliveira, João; Mendes Catani, Afrâniao
La reconfiguración del campo universitario en Brasil. Conceptos, actores, estrategias y acciones
Perfiles Educativos, vol. XXXIV, núm. 135, 2012, pp. 149-163
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223042010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La reconfiguración del campo universitario en Brasil

Conceptos, actores, estrategias y acciones

JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA* | AFRÂNIO MENDES CATANI**

El artículo analiza el proceso de reconfiguración del campo de la educación superior en Brasil a partir de la segunda mitad de la década de 1990, para comprender conceptos, actores, estrategias y acciones presentes en la estructuración y disposición de este campo. Indaga acerca de: a) el impacto que esa reconfiguración tiene en la estructura del campo; b) la correlación entre las políticas, programas y acciones en el ámbito de la educación superior y las transformaciones experimentadas en ese campo durante los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) y Lula da Silva (2003-2010); y c) los cambios en los papeles, posiciones y estrategias desempeñadas por el Estado, el mercado, la academia y la sociedad civil en la reconfiguración de ese campo. Se busca explicitar, además, los objetivos, los mecanismos y los procesos presentes en la formulación e implantación de las políticas de educación superior, considerando las acciones de los diferentes agentes institucionales.

In this article the authors analyze the reconfiguration process in the field of higher education in Brasil since the second half of the nineties in order to understand comprehensively concepts, actors, strategies and actions that are present in the structure and disposition of this field. They investigate about: a) the impact that this reconfiguration has on the field structure; b) the correlation between policies, programmes and actions in the domain of higher education and the transformations experienced in this field during the Fernando Henrique Cardoso's (1995-2002) and Lula da Silva's (2003-2010) administrations; and c) the changes in the roles, positions and strategies implemented by the State, the market, the academy and the civil society in the reconfiguration of the field. They also try to state explicitly the objectives, mechanisms and processes that are present in the formulation and establishment of the higher education policies, taking into consideration the actions of the different institutional agents.

Palabras clave

Educación superior
Reforma
Papel de la universidad
Campo universitario
Habitus académico

Keywords

Higher education
Reform
Role of the university
University field
Academic habitus

Recepción: 14 de septiembre de 2010 | Aceptación: 11 de febrero de 2011

* Doctorado en Educación por la Universidad de São Paulo (USP), profesor asociado de la Universidad Federal de Goiás (UFG) e investigador del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Investigador en el campo de las políticas educativas, en particular: políticas y gestión de la educación superior, gestión escolar, formación docente y su profesionalización. CE: joão.jferreira@gmail.com

** Doctorado en Sociología por la Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidad de São Paulo (USP), profesor titular en la Faculdade de Educação da USP e investigador del CNPq. Investigador en el campo de la educación, con énfasis en sociología de la educación y cine latinoamericano, en los siguientes temas: Pierre Bourdieu, políticas de educación superior (América Latina) y cine latinoamericano. CE: amcatani@usp.br

El presente artículo analiza el proceso de reconfiguración del campo de la educación superior en Brasil a partir de la segunda mitad de la década de 1990, con la finalidad de comprender los conceptos, actores, estrategias y acciones presentes en la estructuración y disposición de ese campo. En ese sentido, se interroga respecto del impacto que la reconfiguración de la educación superior ha tenido en la estructuración de ese campo; la correlación entre las políticas, programas y acciones en el ámbito de la educación superior a partir de las transformaciones operadas en ese campo durante los gobiernos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) y Lula da Silva (2003-2010); y los cambios en los papeles, posiciones y estrategias desempeñadas por el Estado, el mercado, la academia y la sociedad civil en la reconfiguración de ese campo específico.

La oferta de educación superior en Brasil comenzó a partir de 1808, con el exilio y la llegada de la familia real portuguesa a Rio de Janeiro. La primera universidad fue creada hasta 1920, con la constitución de la Universidade do Rio de Janeiro, actualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro.¹ Casi noventa años después, el censo de la educación superior contabilizó, en 2008, 183 universidades, 47 por ciento de las cuales son privadas; 124 centros universitarios (96 por ciento privados) y 1 mil 945 facultades (93 por ciento privadas) (Brasil-MEC-INEP, 2009). También fueron registradas 5 millones 080 mil 056 matrículas en cursos de grado, de los cuales 1 millón 273 mil 965 estaban en instituciones públicas (nacionales, estatales y municipales) y 3 millones 806 mil 091 en instituciones

privadas, con o sin fines lucrativos. Con relación al posgrado se observa que hay cerca de 2 mil 900 programas con casi 4 mil 300 cursos, 80 por ciento de los cuales se ofertan en instituciones públicas, en especial en universidades nacionales y estatales.²

Brasil tiene, pues, un amplio conjunto de instituciones de enseñanza superior (IES), con fuerte predominancia del sector privado en los cursos de grado (75 por ciento de la matrícula) y fuerte presencia del sector público en la oferta de programas/cursos de posgrado en sentido estricto (80 por ciento). Dicha organización y situación académica implica que para comprender cuáles son los agentes, las relaciones de fuerzas, las disputas y las perspectivas de autonomía del campo universitario en Brasil se hace necesario considerar la estructuración histórica de ese campo. De la misma manera, es necesario analizar las luchas y los procesos de diferenciación y subordinación presentes en las políticas y acciones de reconfiguración de la educación superior, en particular a partir de los años noventa. Es indispensable conocer estos aspectos para lograr un mejor análisis y comprensión de los cambios que se observan en el *habitus* académico científico del campo universitario brasileño, así como del papel y la identidad de las universidades públicas.

LA ESTRUCTURACIÓN DEL CAMPO UNIVERSITARIO: AGENTES, RELACIONES DE FUERZAS, DISPUTAS Y AUTONOMÍA

En Brasil, varias fuerzas vienen actuando externa e internamente para que el campo de la educación superior³ o campo universitario,⁴

1 Con relación a ese tema consultese: http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA (consulta: 12 de septiembre de 2010).

2 Con relación a ese tema consultese: http://trinal.capes.gov.br/?page_id=100 (consulta: 27 de agosto de 2010).

3 La Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Ley nº 9.394/1996) establece que la educación superior es uno de los niveles de la educación escolar. En la organización académica de la educación superior encontramos actualmente las universidades, los centros universitarios, las facultades y los institutos federales de educación, ciencia y tecnología. Estrictamente hablando, sólo podríamos hablar de universidades al referirnos a las instituciones universitarias, y a las otras, como instituciones no universitarias o de enseñanza superior. En este artículo adoptaremos la terminología *campo universitario* para referirnos al conjunto de las instituciones que integran la educación superior, principalmente las universidades que se dedican más a la investigación y al posgrado (maestría y doctorado).

4 *Campo*, aquí, es entendido como espacio de lucha, o sea, *locus* en el cual se dan relaciones de fuerza y monopolios, luchas y estrategias, intereses y ganancias (Bourdieu, 1983b); donde se traba una lucha de concurrencia entre los actores en torno de intereses específicos que caracterizan el espacio social en cuestión y en que las posiciones de los agentes se encuentran fijadas *a priori*.

cambie su modo de ser y de actuar, lo que significa, en otras palabras, que ese campo, además de las disputas que le son inherentes, se encuentra en proceso de efervescencia ante las múltiples determinaciones y conflictos presentes en la restructuración de la educación superior. Desde la segunda mitad de 1990 fueron concebidas e implantadas políticas de educación superior que implicaron cambios significativos en el papel, los valores y las finalidades de las instituciones de enseñanza superior (IES), en particular en las universidades públicas, y en el campo científico en general.⁵ Catani (2009: 11), al examinar el campo universitario, afirma que

...el campo universitario es un *locus* de relaciones que involucra como protagonistas agentes que poseen la capacidad de gestar y producir prácticas universitarias, o sea, una modalidad de producción consagrada y legitimada. Es un espacio social institucionalizado, delimitado, con objetivos y finalidades específicas, donde se instala una verdadera lucha para determinar lo que pertenece o no a ese mundo y donde son producidos distintos *enjeux* de poder. Las diferentes naturalezas de capital y las disposiciones académicas generadas y actuantes en el campo se materializan en las tomas de posición, es decir, en el sistema estructurado de las prácticas y de las expresiones de los agentes.

Con base en lo anterior, se observa que el proceso de reconfiguración de la educación superior y de la universidad pública en Brasil significa, en particular, un fenómeno complejo porque se realiza en un campo particular, el campo universitario. Se trata de un campo provisto de capitales de distinta naturaleza, que se interconecta con otros campos sociales y que puede, al mismo tiempo, expresar procesos de reproducción y de transformación, de ajuste y de resistencia, así como de superación de los actuales conflictos y dilemas, a

través de la lucha por la libertad académica y por la autonomía universitaria. En ese sentido, examinando el campo universitario brasileño, Catani (2009: 11) afirma que:

El campo universitario tiene relación con el aparato institucional, acaparado por el Estado brasileño, que garantiza la producción y circulación (no así el consumo) de los bienes simbólicos que le son inherentes, involucrando el conjunto de instituciones de educación superior públicas y privadas, en sus más diversos niveles, formatos y naturaleza; las agencias financieras y de fomento a la investigación, nacionales y estatales; los órganos estatales de evaluación de políticas educacionales; el/los sector/es del Ministerio de Educación dedicado/s a la educación superior y los institutos de investigación que tienen esa misma finalidad (INEP); los sectores o cámaras de los Consejos de Educación en distintos niveles; las asociaciones y entidades de sector (CRB, ANDIFES, ANDES/SN, ABMES, ANUP, ABRUC, ANAMEC, ANAFI, SEMESP, etc.) y las comisiones gubernamentales. Éstos constituyen, a su vez, una forma típicamente burocrática de consulta, en que los agentes del Estado conservan para sí la prerrogativa de imponer nombres que refrenden sus posiciones, conservando de ese modo el monopolio de la preparación de las decisiones colectivas, de su acción y de la evaluación de los resultados.

En ese contexto se verifica también que el campo universitario, aunque presente particularidades que marcan una lucha entre los sectores que concurren en ella, interactúa e incluso a veces se encuentra inserto en otros campos más amplios y más determinantes de la vida social, en especial en los ámbitos económico, político, cultural, y en el ámbito del poder, considerando también su autonomía relativa del espacio social. Al analizar el campo científico en general, Bourdieu afirma que:

5 Sobre el concepto de *campo científico* véase Bourdieu, 1983a.

...es tanto un universo social como los otros, donde se trata, como en otras partes, del poder, del capital, de relaciones de fuerza, de luchas para preservar o transformar esas relaciones de fuerza, de estrategias de manutención o de subversión, de intereses, etc., en tanto que constituye un mundo aparte, dotado de sus leyes propias de funcionamiento, las cuales permiten que no sea ninguno de los aspectos designados por los conceptos que lo describen, lo que le da una forma específica, irreductible a cualquier otra (1996: 88).

La actividad científica, presente en el campo universitario, constituye, por lo tanto, una actividad social que implica, casi siempre, una construcción social de la realidad (Bourdieu, 1996: 87). Como *mundo aparte*, el campo universitario representa un espacio de lucha permanente por la dominación, y por el monopolio de la competencia y de la *autoridad científica* en las distintas áreas o grandes áreas del conocimiento,⁶ así como por la legitimidad de la ciencia, que en la práctica se caracteriza, principalmente, por ese estado de disputa permanente.⁷

El sentido del juego, particularmente para quienes dominan en ese campo, se expresa a través de los juicios, las decisiones y las prácticas académicas interesadas en la conservación de las estructuras existentes de acumulación de prestigio simbólico, y de las ventajas materiales y/o formas específicas de poder. Las estrategias científicas son, de esta manera, motivadas por el interés consciente

o inconsciente de ganancia material y/o simbólica (Bourdieu, 1998: 36). En efecto, los que ocupan lugares subordinados en el campo, en su calidad de agentes sociales en lucha pueden desafiar, con sus prácticas, a quienes dominan y que, con sus competencias técnicas y su poder social, actúan con autoridad; constituyendo una especie de capital, un *habitus* científico que puede ser acumulado, transmitido y hasta removido a otros campos. Esa disputa produce, para Bourdieu, un juego y su sentido; son posiciones fijas, que prácticamente no requieren de raciocinio para participar de manera racional en el juego, en el espacio social, en el campo —en pleno funcionamiento— en movimiento. Ese *modus operandi* de la ciencia, o *habitus* científico, permea las relaciones en el campo y alimenta las estrategias utilizadas.

El proceso de acumulación del capital científico lleva a los productores a buscar el reconocimiento o la imposición del valor de sus productos, así como desacreditar/vulgarizar otros productos y productores.⁸ La lucha para adquirir una posición dominante se concretiza, muchas veces, mediante la ocupación de cargos, la participación en comisiones y la búsqueda de presupuestos, de poder político de decisión, de premios de reconocimiento, realización de consultorías, etc. Acumular capital científico, por lo tanto, representa la forma básica de adquirir esa especie particular de capital tan importante en el campo: la *autoridad científica*, mejor dicho, la capacidad y la competencia científica para hablar y actuar legítimamente.⁹

6 La Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), en su proceso de evaluación del postgrado, define como grandes áreas del conocimiento: ciencias exactas y de la Tierra, ciencias biológicas, ingenierías, ciencias de la salud, ciencias agrarias, ciencias sociales aplicadas, ciencias humanas, lingüística, letras y artes y multidisciplinar. Ya para el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) las grandes áreas quedaron definidas como: ciencias matemáticas y naturales, ingenierías y computación, ciencias biológicas, ciencias médicas y de la salud, ciencias agronómicas y veterinarias, ciencias humanas, ciencias socialmente aplicables, lenguajes y artes.

7 Según Miceli (1974), las prácticas resultan de una relación dialéctica entre una estructura —por medio del *habitus* (*modus operandi*)— y una coyuntura (condiciones de actualización del *habitus*).

8 En el campo universitario, ese mismo razonamiento puede ser aplicado tanto a las IES privadas como a las públicas. Esa competencia se extiende también a las IES que representan la esfera pública, y a las que representan la esfera privada, con o sin fines lucrativos.

9 Véase Hey, 2008.

Los conflictos en el ámbito de la educación superior son, por otra parte, políticos-ideológicos. El interés y la satisfacción intrínsecas no se diferencian del interés extrínseco (Bourdieu, 1983a: 125), lo que significa, también, que el mercado de bienes universitarios o académico-científicos es un universo social de poder, de capital, de relaciones de fuerza, de lucha para preservar o transformar esas relaciones de fuerza, de estrategias de mantenimiento o de subversión y de interés, que se vincula tanto con las estructuras objetivas de los diferentes campos sociales, como con las estructuras incorporadas del *habitus*. La interrelación del campo de la educación superior con los diferentes campos sociales parece implicar un proceso permanente de construcción y reconstrucción del espacio social y simbólico interno y externo al campo. En otras palabras: “la estructura del campo... se define, a cada momento, por el estado de las relaciones de fuerza entre los protagonistas en lucha” (Bourdieu, 1983a: 133).

LA RECONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DEL CAMPO UNIVERSITARIO: LUCHA, DISTINCIÓN Y SUBORDINACIÓN

En la reconfiguración de la educación superior en Brasil iniciada en la segunda mitad de la década de 1990, los protagonistas, es decir, las fuerzas dominantes que definieron, de manera significativa, la estructura del campo universitario, parecen ser, en gran parte, externas al campo.

Eso fue posible pues, como afirma Bourdieu, “el campo científico, como campo intelectual, por mayor que sea su autonomía, es determinado en su estructura y en su

función por la posición que ocupa en el interior del campo del poder (Bourdieu, 1974: 190). Además, “los intereses de los compradores de fuerza de trabajo, los que dominan el campo de la producción económica, buscan reducir la autonomía del sistema de enseñanza ampliando su dependencia directa respecto de la economía” (Bourdieu, 1998: 130-131).

En el contexto del proceso de mundialización de la economía (Chesnais, 1996), el campo de la educación superior constituye una parte significativa del sistema de enseñanza y sufre intensamente el proceso de subordinación al sistema económico y a los intereses políticos expresados a través de programas, proyectos y acciones gubernamentales, toda vez que la educación superior cumple dos papeles importantes en el proceso flexible de acumulación (Harvey, 1994): desarrollar competencias y preparar trabajadores para el mercado de trabajo,¹⁰ y generar conocimientos nuevos e innovaciones para el proceso de competencia de las empresas, los países y las regiones económicas.

Esas fuerzas económicas, sin embargo, sólo consiguen alcanzar gran parte de sus objetivos porque el campo universitario se constituye como espacio de lucha, de relaciones de fuerzas y de estrategias, intereses, contradicciones, etc., que reflexionan la propia constitución del espacio social. En otras palabras, las “nuevas” estrategias y valores que son, en gran medida, impuestas y esparcidas en el campo, sólo consiguen obtener éxito porque encuentran resonancia en la llamada comunidad universitaria y/o académico-científica. Los intereses y las estrategias concurrentes en el ámbito de las universidades públicas, por ejemplo, antes minimizadas y disimuladas en razón de cierto *estado de cooperación*¹¹

10 “El dinamismo del mundo corporativo impone, en ritmo más acelerado, nuevas exigencias al profesional, como dinamismo, espíritu emprendedor, habilidad para trabajar bajo presión y con énfasis en los resultados” (cfr. Joyce Trindade, 2010).

11 En Brasil, ese *estado de cooperación* se explica con base en ciertas condiciones históricas entre las que se incluye, probablemente, la convergencia para un proyecto nacional y de desarrollo, la imposición de un modelo bajo el gobierno militar, el repudio a la dictadura y la lucha por la democracia y por la construcción de la unidad del sistema federal de educación superior.

respecto de sus finalidades, y por la propia naturaleza de esas instituciones, parecen explicitar, cada vez más, su propensión para invertir de manera abierta, en franca disputa, para obtener recursos del fondo público y estatus académico en el campo universitario o científico. La inversión de cada IES ocurre cada vez más según su trayectoria, posición, distinción,¹² ambición científica, capital de reconocimiento, oportunidades objetivas de ganancia, etc. La alta productividad intelectual (artículos científicos publicados, patentes registradas, número de titulados con maestría y doctores formados etc.) se vuelve fundamental para aumentar el reconocimiento y para trazar nuevas estrategias de inversión.

La “nueva” disposición, o la actualización de cierta cultura institucional, que toma forma en el campo universitario, en especial en las universidades públicas, contribuye al proceso de diversificación y diferenciación preconizado en la reforma de la educación superior desde la segunda mitad de los años noventa.

En el caso de las instituciones nacionales de enseñanza superior, el ideal de cooperación y de solidaridad presentes en el sistema, y en la mayor parte de los casos, en las universidades nacionales,¹³ en la ordenación institucional y en la búsqueda de mayor homogeneidad y asimetría regional, en términos de un patrón unitario de calidad, da lugar, cada vez más, a la competencia y a la búsqueda de ganancias simbólicas y/o materiales por parte de los agentes, quienes han sido dotados de capital de forma desigual, lo que debilita las estrategias generales de autonomía y/o conservación del ideario existente en el campo.

Las instituciones con mayor capital acumulado —intelectual, científico, político y social— se inclinan a asumir una posición dominante, constituyéndose como universidades de investigación/innovación o centros de excelencia, mientras las instituciones de menor estatus adoptan estrategias de supervivencia y cambio de su condición en el campo. De modo general, aunque sin una intención deliberada y explícita, tanto dominantes como dominados se someten cada vez más a la lógica hegemónica de mundialización del capital, a la llamada economía del conocimiento, y a la lógica y al proceso de reconfiguración de la educación superior.

El campo universitario, de manera gradual, es llevado por las políticas públicas de educación superior a subordinarse a una determinada lógica externa, perdiendo así, poco a poco, la autonomía para autodefinirse,¹⁴ lo que se da, en gran parte, por la intensificación de su propia naturaleza como espacio de lucha por la distinción universitaria, la autoridad científica y el poder académico-científico. El condicionamiento y la subordinación del campo universitario implican un mayor compromiso con la sociedad de mercado, es decir, con el campo económico, y por eso se inclina cada vez más a la reproducción del propio espacio dejando en segundo plano la ruptura y la transformación social. De esta manera, el campo universitario parece volverse más estrecho y conservador, una vez que instaura, también, cierta cultura y prácticas organizacionales que naturalizan, eternizan, consagran y legitiman el orden vigente, volviendo más difícil su articulación con la ruptura, con la crítica, con la contralegitimidad y con el cambio social más

12 Distinción significa *acto o efecto de distinguir*. La distinción implica diferenciar, caracterizar, determinar, separar, discernir, discriminar y especificar calidades y características existentes, clasificando y volviendo notable lo que es distinto.

13 Parece evidente que esos ideales nunca fueron consensados, pero por algún motivo, alimentaban la existencia de un sistema público federal que, en su interior, tenía concepciones distintas, y a veces, hasta contradictorias. Los rumbo económicos —y las opciones políticas de los gobernantes, con cierto apoyo social y académico— han desequilibrado las relaciones de fuerza en favor de una tendencia a la “adaptación de las universidades a los cambios continuos e inesperados” (Chauí, 1998).

14 En ese sentido, Sguissardi (2009) argumenta que la universidad en Brasil estaría asumiendo una perspectiva neo-profesional, heterónoma y competitiva.

amplio, lo que ocurre porque la supervivencia de ese campo depende, cada vez más, del orden económico capitalista nacional y/o globalizado, en razón de la dependencia histórica que las universidades públicas tienen de los fondos públicos estatales, y de la mayor interconectividad de la investigación tecnológica y la innovación con las demandas productivas.

LA CONSTITUCIÓN DE UN NUEVO HABITUS ACADÉMICO-CIENTÍFICO, EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y LAS POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La reconfiguración de la educación superior desde la segunda mitad de los años noventa ha traído consigo la desarticulación de un cierto *habitus* de solidaridad y de cooperación hasta entonces predominante en las universidades públicas, en particular en el sistema nacional, a través de mecanismos que suscitan nuevas culturas y prácticas organizacionales y de producción académica, además de nuevos valores y finalidades institucionales.¹⁵ En ese sentido, las políticas, programas y acciones de educación superior instauran un proceso de reorganización del sistema y de desarticulación del *modus operandi* existente, articulándolo a una perspectiva de desarrollo social que no altera, en esencia, el ciclo de reproducción social. Parece ser una lógica inherente del campo reproducirse a sí mismo, y reproducir la estructura social, a pesar del grado de autonomía que le es característico con relación a otros campos sociales y a la sociedad global. Cabe resaltar, incluso, según Ortiz (1983:

28-29), que “el proceso de reproducción se encuentra relativizado por el caminar de la historia. Las relaciones entre campo y sociedad global no se reducen, necesariamente, a la reproducción de las condiciones objetivas”.

Muchas veces, determinadas prácticas transgresoras o innovadoras pueden asociarse al movimiento histórico y soldarse orgánicamente a la transformación del orden vigente, haciendo que “la reproducción ceda lugar a la transformación”.¹⁶

La universidad es una institución social, científica y educativa singular, que ha servido históricamente tanto a propósitos de reproducción del poder y de las estructuras existentes, como a su transformación. Históricamente resistió o fue consecuente con el orden establecido, funcional o idealista, interesada o desinteresada, conservadora o transformadora, acomodada o innovadora, pasiva o crítica. Por supuesto que esos emprendimientos o posiciones no siempre fueron tan evidentes en el campo universitario; hay avances y retrocesos, a veces en un mismo momento histórico, que ocurren porque el predominio de uno de los términos de la contradicción no implica necesariamente la eliminación del otro.

La universidad es una institución que integra cada vez más la estructura de poder social, vinculándose a proyectos de gobierno y/o de desarrollo económico y/o social. En esa estructura se produce, en cada tiempo-espacio, y esa producción, en la modernidad, es marcada por estrategias de conservación o de subversión del orden o de la realidad social. Valiéndose del modelo napoleónico¹⁷ y humboldtiano,¹⁸ la universidad amplió su

15 El *habitus* tiene relación con la incorporación, por los agentes, de disposiciones para sentir, pensar y actuar en conformidad con una institución, campo social o estructura social determinada.

16 Según Ortiz, Bourdieu considera que para romper el *ciclo reproductivista* es necesario, al menos, conocer los mecanismos de dominación que llevan a la reproducción (Ortiz, 1983).

17 El modelo napoleónico se caracteriza por la abolición de las universidades y por la creación de escuelas o facultades de nivel superior aisladas, destinadas a la formación de profesionales, bajo el monopolio del Estado.

18 El modelo humboldtiano se basa en los principios fundamentales para la organización de la universidad idealizados por Wilhelm von Humboldt (1767-1835), que influenciaron la estructuración de la Universidad de Berlín, en Alemania. Destacan los siguientes principios: la unidad entre investigación y enseñanza; la búsqueda científica como infinita; la autonomía de la ciencia y la relación autónoma, aunque integrada, entre Estado y universidad; la interdisciplinariedad; y la cooperación entre profesores, y entre profesores y alumnos.

vinculación con la sociedad, con el Estado y con el mercado, ora para acentuar la reproducción en el campo social, ora para formular o vincularse a proyectos de transformación social. Inmersa en ese dilema, muchas veces termina comprometiendo o negando su propia existencia.

De manera contradictoria, la afirmación de la universidad está relacionada a procesos y momentos de reproducción y de transformación. Estudiar la constitución de la universidad, en la modernidad, significa develar los mecanismos de poder que la circundan. Muchas veces fue dependiente del poder central o parte del proyecto de mantenimiento de ese poder, como en el caso napoleónico, en cuyo modelo fue abolida o perdió su autonomía, ganó uniformidad y se subordinó a los intereses del Estado autoritario.

Además de las marcas del modelo napoleónico, la universidad conserva, incluso hoy, trazos importantes de los períodos y espacios que contribuyeron de forma más significativa a su constitución. Las diferentes concepciones de universidad existentes retratan esa realidad (Dreze y Debelle, 1983). Entre los aspectos más importantes, ya fue considerada centro del saber general, de la totalidad de los conocimientos y de la formación enciclopédica; centro intelectual de *formación de las élites* y de la comunidad de investigadores de alta calidad; *locus* privilegiado para la formación de profesionales y para la articulación enseñanza-investigación; centro de progreso y desarrollo económico-social; institución de formación de las masas; instancia importante en la producción tecnológica y en la ampliación de la competitividad empresarial; organización fundamental en la producción del nuevo conocimiento y en los procesos de innovación tecnológica.

Los aspectos o trazos históricos que marcan a las universidades transcurren entre las transformaciones sociales y las diferentes reformas de la educación superior. En cada

tiempo-espacio surgen problemas que desafían la capacidad de actualización y también de supervivencia de las universidades. Esas condiciones objetivas suscitan procesos de adaptación/ajuste, de resistencia y de cambio de esas instituciones, lo que termina añadiendo o redefiniendo sus finalidades, sus valores y su modo de actuar.

Sin embargo, especialmente en la modernidad, el Estado y la sociedad de mercado han exigido una mayor adaptación de la universidad pública en cuanto al juego social y a la integración en el proceso productivo, a pesar de que la universidad nació en la Edad Media como institución independiente y muy poco permeable al mundo extra-universitario. En nuestros días, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la globalización y la competencia productiva se colocan como factores determinantes del ajuste de la universidad (Carnoy, 2002; Chauí, 1999a; Oliveira, 2000; Sguissardi, 2009). Se le considera históricamente lenta en cuanto al proceso de adaptación, en especial con relación a los cambios en el mundo del trabajo y a las exigencias del mercado.

En Brasil, actualmente, ante las orientaciones de los organismos multilaterales (Banco Mundial, UNESCO, Organización Mundial de Comercio), las políticas de educación superior y los principales agentes reformadores, se entiende que la pluralidad de la sociedad contemporánea, y las múltiples demandas, tanto sociales como culturales, determinan una mayor permeabilidad y adecuación de la universidad pública al mundo no universitario. La diversificación y la flexibilización se presentan como precondiciones para lograr una mayor eficacia, dinamismo, maleabilidad y adaptabilidad de esas instituciones. En el centro de ese cambio y de esa disputa, en el caso brasileño, se encuentra la universidad pública, donde se realiza la mayor parte de la investigación en el país y en la cual se concentra la mayor

parte de los programas de posgrado en sentido estricto.¹⁹

Asimismo se observa, en ese mismo país, que los procesos de ajuste prevalecen sobre los de resistencia en el campo universitario, lo que ocurre, en gran parte, en razón del deliberado proceso de reconfiguración del llamado *modelo único*, y porque hay cierto consenso con relación a la necesidad de cambio en los fundamentos y en la identidad de las universidades públicas, ante las nuevas demandas, exigencias y desafíos contemporáneos. Pese a la crisis instalada, sin embargo, hay cierta concordancia en el ámbito de las universidades nacionales con relación a la necesidad de establecer mayores vínculos con la sociedad, en especial con el contexto de desarrollo local y regional en que cada institución se inserta.²⁰ Además de eso, se reconoce la importancia de la universidad en la producción de conocimiento básico, en la formación de profesionales altamente calificados, en la resolución de problemas y en la innovación tecnológica (Carnoy, 2002).

Esa concordancia se debe, en gran parte, a la necesidad de ampliar la legitimidad institucional y, contradictoriamente, al reconocimiento de que la universidad ya no representa la *única fuente* del saber científico ni es ya el único *locus* de la formación profesional, al menos si se consideran los modelos que actualmente se requieren. Tanto la revolución de los medios y de las formas de comunicación, como la crisis actual de la universidad, ha suscitado, también, la cuestión de la existencia de *un mundo sin universidad* (Casper y Von Humboldt, 1997).

Se considera que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación

amplían cada vez más la circulación del conocimiento y dispersan su producción y adquisición, influenciando el futuro de la universidad, obligándola a repensar sus funciones y a reinventarse, lo que denota los desafíos, las tensiones y la crisis de legitimidad y de identidad existentes; todo ello, al mismo tiempo, moviliza a las universidades públicas con el objetivo de alcanzar una mayor presencia y relevancia social.

En Brasil, los procesos de ajuste y, al mismo tiempo, de resistencia y de transformación de las universidades públicas, pueden ser visualizados mejor valiéndose de los cambios introducidos, especialmente en relación a los principios clásicos de constitución de la universidad en la modernidad. La universidad orientada a la investigación, así como el principio de indissociabilidad entre enseñanza e investigación, ya no prevalecen en el campo universitario. Además de que la unidad entre investigación y enseñanza no es evidente en gran parte de las universidades, la reforma de educación superior en Brasil emprendida por el gobierno Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) y posteriormente por el gobierno de Lula da Silva (2003-2010), promueve el ideario de la diversidad de concepciones y modelos para esas instituciones.²¹

Aunque se reconozca la importancia de la llamada universidad de investigación para el desarrollo científico y económico del país, se revisan algunos trazos esenciales del modelo de universidad propugnado por Humboldt en la Alemania del siglo XIX. Uno de los aspectos fundamentales de esa revisión es, justamente, la adopción de una visión más pragmática y utilitaria en cuanto a la formación

19 Según datos de CAPES, en 2010 había cerca de 2 mil 900 programas de posgrado en Brasil (cerca de 4 mil 300 cursos). De esos, más de 80 por ciento son ofertados en IES públicas, en: http://trienal.capes.gov.br/?page_id=100 (consulta: 27 de agosto de 2010).

20 Ese argumento es usado muchas veces para justificar la flexibilización, mejor dicho, la adaptación —léase, la eliminación— de un sistema nacional que, supuestamente, no es compatible con la atención de las necesidades locales y regionales.

21 Los estudios en este sentido (Chauí, 1999a; Sguissardi, 2006; Oliveira, 2000) aportan varias topologías para las universidades, entre ellas: universidades de investigación y universidades de enseñanza; universidades plenas, potenciales o nominales; universidades modernas o posmodernas; universidades como instituciones sociales o como organizaciones; universidades neoprofesionales, heterónimas y competitivas.

profesional y a la producción de ciencia, tecnología e innovación.²² Por una parte, se trata de adecuar los perfiles profesionales a las demandas del mercado de trabajo y del sector productivo; y por la otra, se considera que la investigación sólo tiene sentido si contribuye a la formación de profesionales altamente calificados, en atención a las demandas del sector productivo, y si produce innovaciones para las empresas. En ese ámbito, la unidad investigación-enseñanza se vuelve necesaria para el desarrollo del pensamiento científico-tecnológico de los profesionales, una vez que los recursos humanos altamente calificados y las innovaciones son considerados fundamentales en el proceso de competencia de las empresas. El crecimiento de las nuevas formas y mecanismos de interacción universidad-empresa, y de innovación tecnológica, parecen indicar el éxito de ese proceso de revisión²³ (Meneguel *et al.*, 1999).

En los procesos de revisión y ajuste de las universidades públicas, los gestores oficiales de las políticas informan que la asociación entre la universidad y las empresas enriquece el conocimiento y contribuye al progreso de la región, al trabajo en equipo, y hasta la interdisciplinariedad. Además de eso, buscan legitimar la inversión directa de recursos públicos para el proceso de innovación industrial, y todavía más, buscan promover nuevas relaciones público-privado respecto de las formas

de transferir el conocimiento a las empresas. La necesidad de cooperación local, regional, nacional e internacional se vuelve vital para las universidades y para el propio mantenimiento y desarrollo institucional. Los defensores de las sociedades afirman que éstas no provocan dispersión, o sea, desvío de los intereses propiamente académico-científicos; en realidad, creen que las universidades necesitan aceptar la diversidad, el pluralismo y la diferenciación determinadas por la sociedad contemporánea, ya que no pueden controlar la *diversidad dispersa* través de un denominador común como la *indisociabilidad enseñanza-investigación*.

Defienden también que no hay manera de universalizar la universidad de investigación: la única alternativa que ven consiste en aceptar esa nueva realidad dispersa, diversa, plural y desigual. La *multidiversidad* de funciones sólo es posible en las universidades de excelencia; las otras instituciones deberían *invertir* en áreas y actividades que posibiliten obtener resultados satisfactorios, a partir de una actuación destacada o en conformidad con la vocación institucional.

En el proceso de reconfiguración de la educación superior, la autonomía universitaria, otro rasgo del modelo humboldtiano, se articula con una amplia evaluación del desempeño institucional y docente, responsabilidad del Estado evaluador (Afonso, 2000), y con nuevos

22 En la lógica empresarial, según Simantob y Lippi (2003), “innovar es tener una idea que otros aún no tienen e implantarla con éxito. La innovación forma parte de la estrategia de las empresas: su foco es el desempeño económico y la creación de valor”, en: <http://www.scribd.com/doc/16721751/Inovarparacompetirresenha> (consulta: 27 de agosto de 2010). Para el Instituto Inovação, “innovación es la exploración con éxito de nuevas ideas. Y éxito, para las empresas, significa, por ejemplo, aumento de facturación, acceso a nuevos mercados y aumento de los márgenes de ganancia, entre otros beneficios”, en: <http://www.institutoinovacao.com.br/internas/inovacao/idioma/1> (consulta: 27 de agosto de 2010).

23 En ese sentido destaca la Ley nº 10.168, del 29 de diciembre de 2000, que instituyó la intervención del ámbito económico para financiar el Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação, además de otros asuntos; la Ley nº 10.973, del 2 de diciembre de 2004, que destina incentivos a la innovación y a la investigación científica y tecnológica en el ámbito productivo, además de otros asuntos; la Ley nº 11.196, del 21 de noviembre de 2005, que instituye el Regime Especial de Tributação para a Plataforma de Exportação de Serviços de Tecnologia da Informação (REPES), el Regime Especial de Aquisição de Bens de Capital para Empresas Exportadoras (RECAP) y el Programa de Inclusão Digital, que destina incentivos fiscales para la innovación tecnológica, entre otros. Está también el Decreto nº 5.563, del 11 de octubre de 2005, que reglamenta la Ley nº 10.973, del 2 de diciembre de 2004, que dispone sobre incentivos a la innovación y a la investigación científica y tecnológica en el ambiente productivo, además de otros asuntos.

mecanismos de financiamiento (Amaral, 2003; 2005).²⁴ A pesar de las innumerables demandas y de las expectativas en relación a las universidades, se entiende que éstas deben tener autonomía para “investigar, enseñar y formar, contribuir en la esfera pública, poner su competencia a disposición de la economía, acelerar el ritmo de las innovaciones y liderar el proceso económico”, así como “favorecer el perfeccionamiento de las condiciones sociales, estimular una mejor calidad de vida y obtener fondos externos para el financiamiento de la investigación” (Casper y Von Humboldt, 1997: 46-47).

La masificación de la educación superior²⁵ y de la universidad,²⁶ particularmente en la sociedad contemporánea, es otra área que impacta en ese nivel de enseñanza y en la universidad pública. ¿Cómo resolver la disparidad entre

crecimiento de la demanda y número efectivo de plazas en las universidades? La reforma de la educación superior en Brasil optó por la expansión del sistema por medio de la diversificación y la diferenciación institucional, el crecimiento del sector privado, la interiorización y ampliación de las plazas en las universidades nacionales, la creación de nuevas universidades nacionales e incluso por la ampliación de la Red Nacional de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (Brasil-MEC, 2000; Gomes, 2003; 2006). La Tabla 1 permite ver el crecimiento de la matrícula en cursos de grado presenciales en el periodo 1994-2008; nótese el fortalecimiento del sector privado, en particular en el periodo 1998 a 2003. Además de eso, la matrícula en el sector privado representa un significativo 75 por ciento del total.

Tabla 1. Número de alumnos de grado en cursos presenciales y tasas de crecimiento de la educación superior en Brasil (1994-2008)

Año	Total de matrículas	Matrículas públicas	Tasa de crecimiento	Matrículas privadas	Tasa de crecimiento
1994	1,661,034	690,450		970,584	
1995	1,759,703	700,540	1.5	1,059,163	9.1
1996	1,868,529	735,427	5.0	1,133,102	7.0
1997	1,945,615	759,182	3.2	1,186,433	4.7
1998	2,125,958	804,729	6.0	1,321,229	11.4
1999	2,369,945	832,022	3.4	1,537,923	16.4
2000	2,694,245	887,026	6.6	1,807,219	17.5
2001	3,030,754	939,225	5.9	2,091,529	15.7
2002	3,479,913	1,051,655	12.0	2,428,258	16.1
2003	3,887,771	1,137,119	8.1	2,750,652	13.3
2004	4,163,733	1,178,328	3.6	2,985,405	8.5
2005	4,453,156	1,192,189	1.2	3,260,967	9.2
2006	4,676,646	1,209,304	1.4	3,467,342	6.3
2007	4,880,381	1,240,968	2.6	3,639,413	5.0
2008	5,080,056	1,273,965	2.7	3,806,091	4.6

Fuente: Brasil-MEC, INEP, 2009.

²⁴ Las agencias de fomento y evaluación, tales como la CAPES y el CNPq, asocian cada vez más el desempeño de los docentes, del curso/programa y de la institución.

²⁵ En Brasil, en 2009, la tasa bruta de la matrícula en cursos de grado era de aproximadamente 23 por ciento (la tasa bruta corresponde al total de matrículas en la enseñanza superior dividido por el total de jóvenes de 18 a 24 años), y la tasa líquida era de poco más de 13 por ciento, considerando sólo la matrícula de estudiantes en la franja etaria de 18 a 24 años.

²⁶ “La expansión de la Red Federal de Educación Superior tuvo inicio en 2003 con la introducción de los *campi* de las universidades nacionales. Con ello, el número de municipios atendidos por las universidades pasó de 114 en 2003 a 237 hacia el final de 2011. Desde el inicio de la expansión fueron creadas 13 nuevas universidades y más de 100 nuevos *campi* que posibilitaron la ampliación de plazas y la creación de nuevos cursos de graduación”, en: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81 (consulta: 27 de agosto de 2010).

De acuerdo con el artículo 208 de la Constitución Federal de 1988, el acceso a la educación superior debe ocurrir “según las capacidades de cada uno”, lo que en cierta medida justifica la diversificación y diferenciación de las IES y del proceso selectivo. La universidad de investigación como referencia para la expansión de todo el sistema, es considerada onerosa y, por eso, no se ve la manera de convertirla en una institución de masas. En realidad, la masificación implica saber cuánto deberá pagarse, quién lo pagará y la razón para hacerlo, una vez que, principalmente en el gobierno FHC, se buscó demostrar la incapacidad financiera para asumir la expansión de la enseñanza superior (Durham, 1998a y b); esto, sin embargo, fue revisado en gran parte durante el gobierno de Lula da Silva (2003-2010), en términos del crecimiento de las inversiones, de las instituciones, de las plazas y de la matrícula en instituciones de educación superior públicas nacionales.

La solución para la expansión de la enseñanza superior mediante la diversificación y la diferenciación, en Brasil, no ha sido muy diferente de aquella pensada y colocada en la práctica, hace algún tiempo, en diferentes países de Europa y de Latinoamérica (Dreze y Debelle, 1983: 123), donde ya en 1962 expresaban que:

...el problema de la masificación no debe ser propuesto y pensado sólo en términos de enseñanza universitaria, sino también en términos de enseñanza superior no universitaria. Es decir, la solución debe venir de una red diferenciada de instituciones de enseñanza superior donde cada tipo de institución juegue un papel propio, como elemento de un conjunto, cuyas partes son solidarias y están interconectadas.

Se trata de “una red diferenciada de enseñanza superior, en el seno de la cual cada institución pueda desarrollarse libremente, según

su propia vocación, mientras el conjunto de la red de enseñanza esté orientado hacia la realización de tareas consideradas como primordiales para la sociedad” (Dreze y Debelle, 1983: 125). Sería una red constituida por instituciones de tipos diferentes, con funciones diferentes. Por eso, según esos autores, no hace más sentido pensar en una concepción única de universidad, sino que, por el contrario: “la reforma de la universidad sólo tiene sentido si es continua y permanente” (Dreze y Debelle, 1983: 124). Aunque en las universidades pudieran tomar cuerpo concepciones más idealistas, “el conjunto de la red recibiría una orientación funcional”, e incluso pragmática.

Parece evidente, por lo tanto, que las transformaciones en la sociedad, tanto como los embates contra las universidades públicas, en especial las nacionales, estando la correlación de fuerzas en favor de ajustarlas al mercado, pueden producir, al mismo tiempo, procesos de resistencia e improvisación, así como diversas transformaciones. Además, es evidente que en estos procesos siempre se corre el riesgo de desvirtuar las finalidades institucionales y la naturaleza histórica de las universidades públicas. Una mirada más general sobre ese problema permite inferir que los procesos de adaptación llevan a la universidad pública a actuar como empresas capitalistas, mientras la resistencia a los cambios produce cierta inercia y la conservación de patrones de trabajo académico y de perfiles institucionales que no coinciden con las exigencias y desafíos contemporáneos. Falta saber si las alteraciones, derivadas de esos procesos, serán capaces de cambiar sin perder la esencia de una universidad pública. ¿Las improvisaciones o transformaciones en las universidades públicas podrán contribuir con la construcción de alternativas institucionales de universidades calificadas sin perder su carácter de instituciones públicas de enseñanza, investigación y extensión comprometidas socialmente con el desarrollo del país?

CONSIDERACIONES FINALES

Históricamente, las rupturas o cambios en el campo universitario parecen asociados a las revoluciones o transformaciones en el campo económico y/o político. Se observa que, en la modernidad, la autonomía del campo universitario se restringe a causa de las condiciones objetivas y de los intereses externos al campo (en cada tiempo-espacio). En la actualidad, la autonomía y la libertad existentes no aseguran independencia respecto de los otros campos sociales, el Estado y la sociedad de mercado; no obstante, es necesario tener en cuenta que el modo de ser y de actuar del campo científico y/o universitario, o el *modus operandi* de las universidades públicas no implica, de forma directa, ni la reproducción de las condiciones objetivas ni la completa subordinación al mercado.

En ese contexto, se observan amplias modificaciones en las relaciones de las universidades públicas con el Estado y con el sector productivo, principalmente en los patrones de gestión y de organización, en las formas de manutención y desarrollo institucional y en el modo de articulación con la sociedad, así como en la producción de la enseñanza y de la investigación básica y tecnológica. Cabe indagar, por lo tanto, cuál es el papel de la universidad pública como institución social y cuál es “el lugar de las ideas en el proceso de producción material de la sociedad” (Chauí, 1998: 27).

En ese contexto, la comprensión del proceso de reconfiguración del campo universitario en Brasil, y en especial, de las políticas públicas, se vuelve fundamental, una vez que permite analizar el impacto de esas políticas en el proceso de constitución del *habitus* académico-científico, lo que termina por producir cambios importantes en ese espacio social. Es fundamental, pues, comprender, en primer lugar, que el núcleo central del proceso de reconfiguración de la educación superior

resulta, en gran parte: 1) de las políticas gubernamentales formuladas y dirigidas hacia el sistema de educación superior; 2) de las transformaciones más amplias y estructurales que las sociedades, entre ellas la brasileña, está probando como respuesta al proceso de mundialización del capital (también denominado de globalización económica, social, cultural, tecnológica, etc.).

Si las causas más amplias —históricas, políticas y sociales— pueden ser verificadas de esa forma, se observa que el proceso de transformación de las IES, universitarias o no, a través de políticas públicas y demandas del mercado, no ocurre de forma lineal y sin mediaciones internas y externas al campo. Eso significa que toda y cualquier política educacional²⁷ que se coloque en la esfera pública en nombre de la reforma y de la transformación se vuelve objeto de disputa y de conflicto, porque puede desarticular intereses de los grupos sociales interesados.

De esa forma, los elementos presentes en la noción de campo de Bourdieu (1974; 1983a y 1983b) son de gran relevancia y potencial para comprender la educación superior como un espacio o campo estructurado, cuyos agentes e instituciones ocupan posiciones relativamente definidas. De esa forma, estudiar cómo las políticas públicas para la educación superior han impactado el campo universitario implica cada vez más entender cómo se posicionan los principales agentes institucionales e individuales del sector y cómo usan diversas estrategias para no sólo mantenerse en el campo sino, también, para mantenerse en posición privilegiada en función del *quantum* de capital específico que detentan y que pueden monopolizar.

La noción de campo también es coherente con la comprensión de que el sistema de educación superior es muy heterogéneo, en tanto que está compuesto por instituciones públicas y privadas de distintos tamaños y con

²⁷ Las políticas públicas también pueden ser comprendidas en una perspectiva de campo, una vez que son objeto de interés y de disputa de diferentes campos sociales.

intereses muchas veces dispares y contradictorios. En contra de las tendencias analíticas que homogeneizan, Martins afirma que:

El hábito intelectual de parte considerable de la comunidad académica nacional de elegir una universidad brasileña imaginaria como objeto legítimo de reflexión y forma de referirse a la totalidad de la enseñanza superior en el país, ha contribuido para desviar la atención de uno de los aspectos más significativos de su proceso de expansión: el fenómeno del surgimiento de una multiplicidad de tipos de establecimientos académicos con formatos institucionales, vocaciones y prácticas académicas muy diferenciadas (2000: 41).

En ese sentido, es fundamental comprender el papel de los diferentes agentes institucionales que actúan en el ámbito de la educación superior a través de los principales documentos, programas, proyectos y acciones implementadas en el periodo que se busca analizar, además de examinar las estadísticas de la educación superior, principalmente las producidas por los órganos gubernamentales.

Los datos permitirán hacer un análisis comparativo, así como indicar las principales tendencias, el ritmo de crecimiento y la relación con la estructura demográfica, en especial con la población de 18 a 24 años. Sin embargo, es necesario también analizar de manera detenida las posiciones que ocupan los sectores privado y público en el interior del campo universitario, así como las estrategias de los diferentes agentes institucionales.

El análisis del campo universitario en Brasil, a partir de la segunda mitad del año 1990, puede contribuir a una discusión detenida y crítica sobre las razones y objetivos que gobernarón las políticas públicas, y puede permitir también entender los medios, los mecanismos y los procesos utilizados por el Estado, por el mercado, por la academia y por la sociedad civil para interferir y reconfigurar la educación superior. Es necesario considerar los nexos constitutivos de las transformaciones resultantes de los múltiples procesos de globalización (económica, social, cultural) en los cuales Brasil está inserto, así como las orientaciones de los documentos básicos de órganos multilaterales y, al mismo tiempo, los procesos internos inherentes al propio campo universitario.

REFERENCIAS

- AFONSO, A.J. (2000), *Avaliação educacional: regulação e emancipação*, São Paulo, Cortez.
- AMARAL, N.C. (2003), *Financiamento da educação superior: Estado x mercado*, São Paulo e Piracicaba-SP, Cortez Editora/Editora UNIMEP.
- AMARAL, N.C. (2005), “A vinculação avaliação-financiamento na educação superior brasileira”, *Impulso*, vol. 16, pp. 81-92.
- BOURDIEU, P. (1974), “Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe”, en P. Bourdieu, *A economia das trocas simbólicas* (introducción, organización y selección de Sergio Miceli), São Paulo, Editora Perspectiva, pp. 183-202.
- BOURDIEU, P. (1983a), “O campo científico”, en R. Ortiz (org.), *Pierre Bourdieu: Sociología*, São Paulo, Ática, pp. 122-155.
- BOURDIEU, P. (1983b), “Algumas propriedades dos campos”, en P. Bourdieu, *Questões de sociologia*, Rio de Janeiro, Marco Zero, pp. 89-94.
- BOURDIEU, P. (1996), “A dupla ruptura”, en P. Bourdieu, *Razões práticas: sobre a teoria da ação*, Campinas-SP, Papirus.
- BOURDIEU, P. (1998), *Escritos da educação* (selección, organización, introducción y notas de M.A. Nogueira y A.M. Catani), Petrópolis-RJ, Vozes.
- Brasil-Ministério da Educação (MEC)-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2009), *Censo da educação superior*, Brasília, MEC.
- CARNOY, Martin (2002), *Mundialização e reforma na educação*, Brasília, UNESCO.
- CASPER, G. y W. von Humboldt (1997), *Um mundo sem universidades?*, Rio de Janeiro, EDUERJ.

- CATANI, A.M. (2009), *Pierre Bourdieu e a teoria dos campos sociais*, São Paulo, USP (mimeo).
- CHAUÍ, M. (1998), “A universidade hoje”, *Praga. Estudos Marxistas*, vol. 6, pp. 23-32.
- CHAUÍ, M. (1999a), “A universidade em ruínas”, en H. Trindade (org.), *Universidade em ruínas na república dos professores*, Petrópolis-RJ/Rio Grande do Sul, Vozes/CIPEDES, pp. 211-222.
- CHESNAIS, F. (1996), *A mundialização do capital*, São Paulo, Xamã.
- DREZE, J. y J. Debelle (1983), *Concepções de universidade*, Fortaleza, Edições UFC.
- DURHAM, E.R. (1998a), “A política para o ensino superior brasileiro ante o desafio do novo século”, en A.M. Catani (org.), *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*, Campinas-SP, Autores Associados, pp. 9-28.
- DURHAM, E.R. (1998b), *As universidades públicas e a pesquisa no Brasil*, São Paulo, USP/NUPES.
- DURHAM, E.R. (1998c), *Uma política para o ensino superior brasileiro: diagnóstico e proposta*, São Paulo, USP/NUPES.
- GOMES, A.M. (2003), “Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico”, *Educação e Sociedade*, vol. 24, núm. 84, septiembre, pp. 839-872, en: <http://www.cedes.unicamp.br> (consulta: 5 de mayo de 2010).
- GOMES, A.M. (2006), “Identidades discursivas público-estatal e privado-mercado: desafios teóricos ao campo da educação superior?”, en João dos Reis Silva Jr., João Ferreira de Oliveira y Deise Mancebo (org.), *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*, Campinas-SP, Alínea Editora, pp. 157-170.
- HARVEY, D. (1994), *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança social*, São Paulo, Edições Loyola.
- HEY, A.P. (2008), *Esboço de uma sociologia do campo académico: a educação superior no Brasil*, São Carlos, EdUFSCar.
- MARTINS, C.B. (2000), “O ensino superior brasileiro nos anos 90. São Paulo”, *São Paulo em Perspectiva*, vol. 14, num. 1, pp. 41-60.
- MENEGUEL, S.M., D.L. de Mello y S.N. Brisolla (1999), “Relação universidade x empresa no Brasil: transformações recentes e implicações para a avaliação institucional”, *Revista Avaliação*, vol. 4, núm. 1, marzo, pp. 9-21.
- MICELI, S. (1974), “A força do sentido”, en P. Bourdieu, *A economía das trocas simbólicas* (introducción, organización y selección de Sergio Miceli), São Paulo, Perspectiva, pp. VII-LXI.
- OLIVEIRA, J.F. (2000), *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás*, Tesis de Doctorado, São Paulo, Universidade de São Paulo-Faculdade de Educação.
- ORTIZ, R. (1983), “A procura de uma Sociologia da Prática”, en R. Ortiz (org.), *Pierre Bourdieu: Sociologia*, São Paulo, Ática, pp. 7-36.
- SGUSSARDI, V. (2006), “Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião?”, en M. Morosini (org.), *A universidade no Brasil: concepções e modelos*, Brasília, INEP, pp. 351-370.
- SGUSSARDI, V. (2009), “A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva”, en V. Sguissardi (org.), *Universidade brasileira no século XXI. Desafios do presente*, São Paulo, Cortez, pp. 140-161.
- SIMANTOB, M. y R. Lippi (2003), *Guia valor econômico de inovação nas empresas*, São Paulo, Editora Globo, en: <http://www.scribd.com/doc/16721751/Inovarparacompetirresenha> (consulta: 27 de agosto de 2010).
- TRINDADE, Joyce (2010), “Universidade e mercado em lados opostos”, *Folha Dirigida*, Rio de Janeiro, 23 de agosto de 2010.