



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Gadotti, Moacir (1995)

**“UNIVERSIDAD ESTATAL, UNIVERSIDAD COMUNITARIA: DOS
PERFILES DE LA UNIVERSIDAD BRASILEÑA EN CONSTRUCCIÓN”**

en Perfiles Educativos, No. 69 pp. 47-54.

UNIVERSIDAD ESTATAL, UNIVERSIDAD COMUNITARIA: DOS PERFILES DE LA UNIVERSIDAD BRASILEÑA EN CONSTRUCCIÓN

Moacir GADOTTI *

Traducción: Enrique Galindo

Revisión de traducción: Elsa Torres Garza

Moacir Gadotti señala en este trabajo la importancia de discutir el desempeño de la universidad brasileña en una época en que el estado trata de "encogerse" y las universidades públicas ven sus recursos contenidos en función de la prioridad que la nueva Constitución del país otorga a la enseñanza primaria. El autor analiza un nuevo tipo de universidad que ha comenzado a aparecer en el contexto brasileño, la universidad comunitaria, cuyos orígenes se basan en las universidades privadas católicas. Su proyecto pedagógico enfatiza lo social y político en un contexto regional con un fuerte acercamiento a la comunidad. Gadotti discute también la falsa disyuntiva entre lo público y lo privado en el ámbito educativo. Para él, lo importante no radica en elegir entre lo público y lo privado, sino entre la buena o la mala calidad de los servicios educativos que se brindan a la población. Por último, basado en una experiencia integral de evaluación, Gadotti propone un conjunto de criterios que permiten hacer de la evaluación institucional, un ejercicio emancipatorio para todos los integrantes de las instituciones de educación superior.



STATE UNIVERSITY, COMMUNITARY UNIVERSITY: TWO PROFILES OF THE BRAZILEAN UNIVERSITY IN THE MAKING. *Moacir Gadotti shows the importance of discussing the performance of the brazilian university at a time in which the State tries to "reduce" itself, and public universities face a cutting of resources, in favour of elementary teaching, which the new Constitution of the country regards as priority. The author analyzes the new type of university that is beginning to appear in the brazilian context: the community university, whose origins are based on private catholic universities. Their pedagogical project emphasizes the social and the political aspects in a regional context with deep proximity to the community. Gadotti also discusses the false dilemma between the public and the private aspects in the field of education. For the author, it is not important to choose between public and private, but between the good and bad quality educational services offered to the population. Finally, based on an integral experience of evaluation, Gadotti proposes a series of criteria that would allow to transform the institutional evaluation into an emancipatory exercise for all the members of higher education institutions.*

Durante el periodo de la dictadura militar en Brasil (1964-1985), la universidad brasileña, en su totalidad, se dio a la tarea de la redemocratización. La lucha contra la dictadura unió a estudiantes, profesores y

* Moacir Gadotti (1941), filósofo y pedagogo. Es profesor titular de la Universidad de Sao Paulo donde imparte filosofía de la educación. Actualmente es director latinoamericano de la Asociación Internacional de Educación Comunitaria, y director del Instituto Paulo Freire. Ha publicado varios libros, entre otros, *Invitación a la lectura de Paulo Freire*.

funcionarios tanto de las universidades públicas como de las universidades privadas. El fin de la dictadura representaba una agenda común, un compromiso y un proyecto de universidad que se venía caracterizando por la defensa de la libertad de expresión y de organización, sistemáticamente mutilada por el régimen militar.

Hoy, diez años después, la universidad brasileña, una vez que hubo incorporado definitivamente el tema de la redemocratización en su tarea cotidiana, busca nuevos rumbos, define su perfil, toma en cuenta, como tema central de sus preocupaciones, la evaluación del lugar y la función que ocupa en la sociedad brasileña contemporánea. Esto lleva, tanto a la universidad estatal como a la universidad no estatal (particularmente la universidad comunitaria) a volver a pensar sus propios proyectos.

De este movimiento reciente deseo hacer un breve análisis, en particular sobre: 1. El proceso de evaluación de la universidad estatal; 2. El proceso de organización y definición del perfil de la universidad comunitaria; 3. Una experiencia de construcción del proyecto pedagógico de la universidad. Por último, indicaré algunas condiciones necesarias para una evaluación emancipatoria de la universidad.

Evaluación institucional de la universidad estatal

El tema de la evaluación institucional no es reciente, pero hoy en día es ponderada en la teoría y en la práctica universitarias. Actualmente ya no se cuestiona la validez o no de la evaluación, esto es, si debe o no debe ser realizada. El principio de la evaluación fue aceptado ampliamente como el de la democratización y la autonomía universitarias. La evaluación institucional no es sólo vista como un instrumento de control burocrático y centralizador, en conflicto con la autonomía de la universidad. La evaluación está siendo institucionalizada como un proceso normal y necesario de la administración de la enseñanza superior, como condición para la mejoría de la enseñanza y de la investigación, y como exigencia de la sociedad democrática.

Lo que implica hoy un problema es saber cómo realizarla. No se discute si la evaluación debe o no ser hecha, sino cómo se debe procesar y cómo romper las resistencias que desencadena.

Es, en este contexto, que se están unificando los estudios, seminarios y publicaciones sobre el tema, así como experiencias concretas en casi todo el país. Hace algunos años, Pedro Demont, en una breve aunque persuasiva obra (Demont, 1987), distinguía la "calidad formal" de la "calidad política" en la evaluación de los programas de políticas sociales, y abría brecha para la crítica de la educación popular y de la investigación participativa. Un estudio de Antonio Amorim (1992) sintetiza las principales experiencias evaluativas, y analiza críticamente los discursos vigentes en torno al asunto, propone, en suma, un conjunto de criterios básicos a ser considerados en todo proceso de evaluación, como la autonomía universitaria, la democratización, la competencia y la calidad política. Este análisis es crítico de los discursos y las prácticas evaluativas. A la luz de estos criterios, Antonio Amorim destaca algunas concepciones de evaluación; como la emancipatoria, la productivista, la democrática, la centralista, la cuantitativista, la burocrática, etc. Para este autor, cualquier evaluación requiere estar configurada con relación a algo; necesita de una referencia, de un proyecto institucional (Amorim, 1992:5); del horizonte a ser alcanzado, en función del cual la evaluación toma sentido. La evaluación es un mecanismo para implantar o favorecer un cierto modelo de universidad.

Es claro que para Amorim el problema de la evaluación es aún polémico y contradictorio. La evaluación institucional de la universidad no es un proceso técnico y neutro, es una cuestión política, está condicionada por una concepción de universidad y de las relaciones de ésta con la sociedad.

Con Amorim concuerdan también los organizadores de una colección publicada por la editorial de la Universidad de Sao Paulo (Durham-Schwartzman, 1992), cuando se refieren específicamente a la evaluación de la enseñanza pública superior. La evaluación "implica una revolución profunda en la manera de entender el papel del Estado en la gestión de las instituciones públicas, y el propio papel de esas instituciones en relación con la sociedad", afirman Eunice R. Durham y Simon Schwartzman (Durham-Schwartzman, 1992:10).

En cuanto a la discusión sobre el desempeño de la universidad, resulta más importante en una época en que el Estado procura "contraerse", y aquélla ve sus recursos restringidos en función de la necesaria priorización de la enseñanza básica como se prevé en la Constitución de 1988.

En Brasil, como en el resto de América Latina, las universidades han sido siempre evaluadas por sus estudiantes, profesores y gobiernos, en términos de su relativa democratización para adentro y para afuera, de la politización o alienación de sus alumnos y profesores, del prestigio social de sus diplomados y de la calidad de los empleos que los egresados conseguían en el mercado de trabajo. Ninguna de estas cuestiones, por lo tanto, se referían directamente a la calidad de la enseñanza o a las investigaciones desarrolladas en el interior de las instituciones, y sólo raramente los contenidos de lo que era enseñado e investigado eran comparables con lo que se hacía en otras sociedades o regiones (Durham-Schwartzman, 1992:1).

Hoy, la temática de la evaluación, aunque sea una tradición antigua en el ambiente norteamericano, es relativamente nueva en el contexto europeo y latinoamericano. Apoyada en la autonomía universitaria, la evaluación de la universidad era hecha simplemente por sus pares.

Para Simon Schwartzman, la situación está cambiando en función de tres factores básicos:

1. El contraste entre el crecimiento continuo de los costos de la enseñanza superior, y el agotamiento de las posibilidades de atención por parte de los gobiernos. Para este autor la crisis financiera de la educación superior brasileña no ha sido mayor porque en el pasado el sector privado creció mucho y absorbió la mayor parte de la demanda.
2. La falla del modelo profesional corporativista que hoy condiciona buena parte del sistema de enseñanza superior del país.
3. La ampliación de la gama de servicios que la sociedad tiende a exigir, en particular, de las instituciones universitarias, abarcan desde la asistencia médica a las poblaciones vecinas, hasta convenios de transferencia de tecnología con las empresas, pasando por programas de enseñanza a distancia, etcétera.

Con relación a lo antes expuesto Schwartzman concluye que:

...de una forma o de otra el sistema educacional brasileño, particularmente su sector público, será objeto de evaluaciones sucesivas por los gobiernos, por la opinión pública y por la sociedad en los próximos años, y es mejor que ellos se anticipen y tomen su destino en sus propias manos, antes que algún aventurero lo haga (Durham-Schwartzman, 1992:25).

Pedro Lincoln Mattos alerta, en esa misma colección, sobre la gran distorsión que existe en cuanto al destino de los recursos para la enseñanza superior federal:

...en la certeza de recibir dotaciones como consecuencia de la obligación gubernamental de mantenerla, las universidades no compiten con las demás en calidad sino en las maniobras políticas y burocráticas para llevarse una porción mayor de presupuesto; es inevitable el interés en gastar más o más rápido para agenciarse mayor dotación (Durham-Schwartzman, 1992:88).

Para este autor es preciso crear una forma de distinguir entre un nivel de manutención básica, "garantizado" por el gobierno, y una segunda y creciente parcela estrictamente relacionada con la evaluación del desempeño que va a exigir de la universidad creatividad y competencia.

Para José Goldemberg, otro autor de esa colección, la evaluación institucional de la universidad debe ser defendida por dos razones básicas. Primero, "como un instrumento necesario para promover la mejoría de la enseñanza y el desarrollo de la producción científica" y, segundo, como:

...exigencia de una sociedad democrática, en la cual las instituciones públicas requieren de presentar cuentas a la sociedad del uso que hacen de los recursos que reciben y de su desempeño en el cumplimiento de las funciones para las cuales fueron creadas (Durham-Schwartzman, 1992:91).

Para este autor, en todos los lugares en los cuales se intentó introducir la evaluación, ésta "generó fuertes resistencias", aunque la evaluación fuera hecha rutinariamente a través de concursos, en una especie

de autoevaluación de la universidad. La resistencia es mayor cuando la evaluación es hecha por evaluadores externos. Los consultores contratados para este trabajo son generalmente recibidos con hostilidad.

En esa dirección, Goldemberg propone que la evaluación esté basada en datos objetivos. Para él

...es imposible administrar una universidad del tipo de la Universidad de Sao Paulo con un mínimo de eficiencia, y dirigirla con un mínimo de justicia destinando recursos de manera responsable, si no se cuenta con informaciones objetivas. Sin ellas, la acción del Rector se vuelve necesariamente personalista por impresionista y subjetiva (Durham-Schwartzman, 1992:102).

Las informaciones objetivas sobre el desempeño de todos los institutos y facultades de la universidad permiten a los docentes tener una visión abarcante que va más allá de las particularidades de su unidad. Estos datos "son esenciales para la unificación de la institución y superación del corporativismo de las unidades, que sólo piensan en términos de sus necesidades y no de la universidad en su conjunto" (*idem*). Y concluye: "los indicadores generales del desempeño constituyen un elemento esencial para promover la transparencia que se exige de una gestión democrática" (*idem*).

La propuesta de Goldemberg apunta a que esas informaciones sean del conocimiento público. No basta que sean publicadas y divulgadas, es necesario que sean utilizadas. El carácter público de la evaluación es fundamental para una evaluación democrática: el acceso generalizado a los resultados del proceso de evaluación despoja de ella cualquier carácter de instrumento de control. Por otro lado, esa amplia divulgación de sus resultados es imprescindible para que la universidad pueda rendir cuentas a la sociedad de los recursos utilizados.

Para Eunice R. Durham, la evaluación de la universidad brasileña apunta actualmente al tema fundamental de la calidad. Según ella, la ampliación de la atención a la demanda, realizada principalmente por la universidad privada en su reciente expansión, se dio sin alterar radicalmente la estructura de la universidad. En consecuencia,

...las nuevas universidades de masas presenciaron una declinación del nivel de calidad de la enseñanza. De una forma o de otra, pocas de ellas se modificaron para atender la diversificación de intereses, la preparación previa diferencial de la masa de nuevos estudiantes y las necesidades del mercado de trabajo en rápida transformación. Las universidades continuaron operando los esquemas tradicionales de formación general, de educación para profesiones tradicionales y de preparación de científicos (Durham-Schwartzman, 1992:201).

Para esta autora los procesos de evaluación surgen en este contexto como respuesta a una doble necesidad: primero, del Estado, en el sentido de orientar los financiamientos y canalizar las presiones que recibe de la sociedad; segundo, de las propias universidades en el sentido de evitar el peligro de mostrarse incapaces de responder a esas presiones y de volverse así instituciones obsoletas. Y afirma:

...la evaluación no es por lo tanto una moda, ni una simple manifestación de autoritarismo del Estado. Es un proceso que, si se utiliza con los controles democráticos necesarios, puede cumplir dos funciones: impedir la rígida planeación burocrática [...] y posibilitar a las universidades el establecimiento de una política que les permita compatibilizar las presiones externas con el espacio de autonomía y crítica que les son propios (Durham-Schwartzman, 1992:202).

Si los criterios de evaluación institucional fueran presididos por el principio de la autonomía universitaria, es forzoso concluir que no puede haber una forma única de evaluar. Una evaluación respetaría la diversidad y heterogeneidad que caracteriza a la universidad y al trabajo docente. La evaluación institucional debe ser descentralizada y diversificada. Hay múltiples formas de evaluación. No puede haber criterios uniformes. Debe ser tanto interna como externa, tanto individual como colectiva. La multiplicidad de formas de evaluación: sectorial y global, internas y externas, cuantitativas y cualitativas, de extensión, de enseñanza, de investigación, de administración, etc., puede garantizar la democratización del proceso.

En este sentido, las sugerencias de Eunice Durham son numerosas. Entre ellas destacamos: mejoría en la calidad de información, comisiones autónomas de científicos y docentes, desarrollo de indicadores generales

comparativos, colección sistemática y publicación de estadísticas, sistemas de evaluación sectorial, levantamiento de mecanismos de cooperación con el sector productivo, etc. Ella concluye afirmando que

...en la multiplicidad de esas formas, y en la utilización amplia de evaluación por pares, reside la garantía de una participación de la propia comunidad académica en su proceso, dicha participación no puede ser confundida con autoevaluación. La universidad requiere urgentemente de una reforma. Hoy es un paquidermo moroso y caro, con el riesgo de fosilización permanente. La evaluación es un instrumento necesario para luchar contra el letargo permanente, la automatización o la autoglorificación inmovilista (Durham Schwartzman, 1992:207).

¿Cómo está siendo realizada la evaluación institucional de la universidad brasileña en la actualidad? Evidentemente, varía de universidad a universidad, pero todas tienen una preocupación en común: reunir inicialmente una gran cantidad de información, datos referentes a los indicadores educativos, demográficos o referentes a la producción técnico-científica, el costo-alumno, etc, para subsidiar la evaluación.

La evaluación del desempeño de una universidad supone que existen condiciones previas en relación a las cuales el desempeño puede ser mejor o peor. Por eso, la preocupación central -principalmente de los docentes- en cuanto a su evaluación institucional de la universidad, es que ésta no debe ser punitiva, ni burocrática o puramente cuantitativa. Para reorientar los rumbos de la universidad brasileña debe hacer referencia a un cierto patrón de universidad que deba ser alcanzado, y éste debe ser múltiple, permanente y en proceso. También debe captar aquellos puntos más frágiles del organismo institucional y apuntar los rumbos de su superación con vistas de elevar el nivel de su desempeño institucional de cara a sus compromisos sociales.

Perfil de la universidad comunitaria

Tratándose de una evolución histórica reciente -de 1985 a la fecha- el perfil de las universidades llamadas "comunitarias" esta aún en formación inicial. No hay modelos, aunque exista ya mucha experiencia acumulada. La expresión universidad comunitaria se viene afirmando más de lo que lo han hecho la universidad pública no estatal, o la universidad confesional, expresiones utilizadas en diversos documentos (Gadotti, 1990:75-85). Faltan, además, estudios más profundos sobre el tema. En Brasil no hay duda de que está naciendo un nuevo modelo de universidad, que ocupa el espacio existente entre las universidades llamadas "estatales" y las universidades "empresariales".

La crisis financiera de las universidades comunitarias -en su mayoría confesionales- las obliga a enfrentar el desafío de su propia identidad. En Brasil, el número de alumnos que asiste a estas universidades es superior al de las universidades estatales y privadas, y sólo es menor al de las universidades federales. Por su importancia para el conjunto de las universidades brasileñas, la definición de su perfil se tornó aún más urgente. Por los estudios realizados hasta ahora (Tramontin-Braga, 1988; Morais, 1989), esas universidades no deben estar sometidas a ningún interés empresarial, por el contrario, deben tener una profunda vinculación con la región y una estructura democrática de gestión. Lo que las distingue de las estatales y las particulares no es tanto su estatuto jurídico, sino su proyecto pedagógico, entendido, en un sentido más amplio, como proyecto social y político. Por tanto, lo que constituye su perfil básico es su carácter público, social y realmente comunitario. Esto justifica la inversión de recursos públicos en sus actividades, conforme prevé la Constitución Brasileña de 1988.

Enfrentadas a la crisis financiera, en sus dos últimas décadas, esas universidades intentaron resolver el problema sin éxito, a través de la estatización o de la federalización (Gadotti, 1990:75-85), pero sólo fueron medidas paliativas. Este movimiento se mitigó desde las primeras iniciativas por ser impracticable, y debido al gravamen que recaería exclusivamente sobre el erario público que ya no dio cuenta de su red de enseñanza. Sólo están resistiendo la crisis aquellas universidades que tienen un proyecto propio bien definido, como las universidades católicas. Éstas vienen enfrentando una crisis económica en función, sobre todo, de la disminución de la solicitud de cursos universitarios, particularmente en el turno matutino. Esta crisis, sin embargo, no debe ser valorada a partir de las universidades o su proyecto. Para resolver la crisis económica no bastaría con redefinir el proyecto: la causa de la disminución de la demanda se halla en factores externos a la universidad, entre ellos la disminución del poder adquisitivo de la población. Hace más de 10 años que el número de matrícula en las universidades brasileñas continúa siendo el mismo (alrededor de un millón

trecientas mil matrículas). Además de las altas colegiaturas de las escuelas particulares existe el problema de la desvalorización del título universitario. Hace algunas décadas, los estudios superiores eran la única vía de ascensión social y económica. En la actualidad existen cursos profesionalizantes de segundo grado, como los del área de informática, computación y ventas, que ofrecen resultados más inmediatos y una mejor posición social que la que ofrecen los estudios universitarios. Por eso muchos cursos universitarios y hasta facultades están cerrando sus puertas.

Algunas universidades comunitarias, para sobrevivir, se allegan recursos no sólo de las mensualidades pagadas por los alumnos, sino también de los exalumnos, como lo hacen las universidades americanas, de los recursos de organismos de la sociedad civil, de la sociedad económica, de los estados y los municipios, etc. Estas universidades han vuelto a rescatar la importancia de la asociación con la comunidad y las relaciones con sus exalumnos, las que requieren ser cultivadas no sólo por motivos económicos.

La lucha que estas universidades enfrentaron en la Asamblea Constituyente (1987-1988) para que pudiesen ser subsidiadas con recursos públicos, tuvo un impacto benéfico porque las obligó a definir más claramente su proyecto, en tanto instituciones privadas de carácter público. Por el texto constitucional de 1988 ellas pueden recibir recursos públicos sólo a partir de que "apliquen sus excedentes financieros en educación" (Artículo 213, inciso 1). Esos recursos son destinados principalmente a la "investigación y la extensión" (ídem., párrafo 2o). Con todo, las universidades ya no cuentan con el mismo volumen de recursos del gobierno federal de la época anterior a los años setenta, cuando las universidades católicas recibían recursos públicos que alcanzaban hasta el 60 por ciento de su presupuesto. Actualmente ellas buscan recursos también a través de la prestación de servicios en sus respectivas ciudades o regiones, de ahí la importancia de definir la vocación regional de esas universidades.

El perfil de las universidades comunitarias no será definido aisladamente. La disputa ideológica favoreció en la Asamblea Constituyente la unidad de las universidades comunitarias, de 1985 a 1988. Esta lucha continuó en la discusión de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, hoy en trámite en el Senado Federal, y donde también se está llevando a cabo la definición de su perfil. Desgraciadamente, la política trazada por el Presidente Collor de Mello (1990-1992) y su Ministro de Educación Carlos Chiarelli acerca de las mensualidades escolares, acabó lanzando las universidades comunitarias en la fosa común de las universidades empresariales, de la cual deben liberarse si quieren conquistar un lugar propio en la historia de la educación brasileña.

Una universidad no puede ser definida si se le reduce tan solo a la función de la enseñanza. Sin investigación, extensión y difusión de la cultura no hay universidad, éstas son actividades incluso mucho más costosas que las de la enseñanza. La universidad requiere volcarse hacia fuera para contribuir decididamente en la reorganización del sistema económico del país, como lo fue antes de la década de los setenta, cuando la universidad brasileña ganó prestigio social luchando por el reordenamiento político. Y para ello es necesario que universidad y sociedad trabajen conjuntamente intercambiando experiencias. Un proyecto institucional aislado no tiene condiciones para implantarse. No puede haber desarrollo de calidad de la enseñanza ni de la investigación aisladamente: actualmente el investigador aislado es un anacronismo.

Por el momento, es difícil hacer cualquier predicción sobre el futuro de la universidad brasileña -sea estatal, comunitaria, o privada-; ésta se halla ante la crisis económica, la recesión mundial y las nuevas exigencias del ajuste estructural que reduce los gastos públicos para la educación. Y, aunado a esto, ante otro problema: la complejidad paradigmática que caracteriza el final del siglo.

En este mismo contexto, es posible diseñar, todavía, un cuadro favorable de las universidades comunitarias. Básicamente por dos razones:

1. Los modelos educacionales centralizados y estatales de los países socialistas, que servían de paradigma a nuestros intelectuales de izquierda, están en crisis con los cambios profundos ocurridos a la economía del Este europeo. El estatismo beligerante felizmente está a la baja. Esto favorece a las instituciones que hasta ahora lucharon contra la homogenización y uniformización, y de la educación pluralista.
2. Hoy existe una tendencia a la revisión del papel del Estado, asociada a la llamada "privatización", propuesta por los neoliberales, o de descompresión del papel del Estado en la prestación directa (estatal) de los servicios públicos, que exige una inmensa burocracia y, por eso, se vuelve cada vez más onerosa y deficiente. Sin entrar en discusión de las polémicas propuestas por neoliberales y

neoconservadores, hoy existe un clima más favorable a las iniciativas de la sociedad civil, lo que puede contribuir a la desprivatización del Estado, aumentando el control social sobre él.

Nosotros, que sustentamos la utopía gramsciana de la "sociedad autorregulada", tenemos motivos para creer que ese movimiento pueda aumentar el poder de control democrático del Estado por la sociedad. Lo que nos lleva a concluir que la polémica estéril "público versus privado", tiene sus días contados. Esta discusión ideológica perdió ya sentido: nunca consiguió explicar concretamente nuestra realidad, ni producir alternativas a la enseñanza brasileña. Lo que ahora cobra relieve es la cuestión de la calidad de la enseñanza "para todos". Un gran esfuerzo se ha estado llevando a cabo, tanto a nivel estatal como de la sociedad civil en torno del Plan Decenal de Educación para Todos (1993-2003). No importa si es el Estado o si es la sociedad civil la que ofrece una buena escuela para todos: lo que importa es que todos tengan acceso a una escuela de calidad. Este "deber del Estado" puede ser cumplido directa o indirectamente. El problema no radica en si es público o si es privado, sino entre buena y mala calidad de los servicios educacionales.

Los recursos públicos deben ser gastados públicamente. Este es un principio que mantenemos en toda hipótesis. Para que los recursos públicos sean gastados públicamente es preciso montar un sistema de criterios de inversión de los recursos cuyos fundamentos sean: la calidad de los servicios ofrecidos, la evaluación periódica de los resultados obtenidos y, en consecuencia, el control público sobre esos recursos. Está claro que no basta con que el Estado conceda parte de los recursos públicos a las instituciones comunitarias, como decía Arthur Giannotti, "el dinero público tiene que ser controlado democráticamente" (Revista Veja, 21 de agosto de 1985, p.3).

A partir de los estudios y las propuestas sobre la universidad brasileña realizados por Florestan Fernandes (Fernandes, 1989) y Darcy Ribeiro (Ribeiro, 1975), la pregunta fundamental continúa siendo la misma: ¿qué perfil construir para una universidad localizada en el llamado "Tercer Mundo"? Como oriundos de esta nuestra América Latina, aunque tengamos las mismas instituciones universitarias con las mismas finalidades, vivimos realidades diferentes de las que constituyen el llamado "Primer Mundo". Entonces, ¿cuál sería la vocación -con todo el peso histórico que esta palabra conlleva- de nuestra Universidad, para que ésta pueda ser igual o superior a las universidades del "Primer Mundo"?

No es posible enfrentar este desafío sin un cambio en la mentalidad predominantemente elitista que presidió la construcción de la universidad brasileña, intentando apenas "competir" con universidades extranjeras. No se trata de construir un modelo único de universidad. La pluralidad de proyectos es la garantía de la creatividad y de la calidad. Se trata, sobre todo, de involucrar a la universidad con los desafíos de nuestro país, entre ellos, el más grave es, ciertamente, nuestro atraso educativo constatado en el artículo 60 de las Disposiciones Transitorias de la Constitución en vigor que reafirma la necesidad prioritaria de "universalizar la enseñanza fundamental" y de "eliminar el analfabetismo".

Ante el atraso educativo en que nos encontramos, crece la responsabilidad de la universidad de eslabonarse en un movimiento de universalización de la educación básica. En muchas regiones, la universidad está en exceso vuelta hacia sí misma, contemplando su propia crisis, cuando podría justamente buscar su superación en la educación básica para todos. En ese sentido, muchos serían los servicios que ésta podría prestar, sea estatal, privada o comunitaria:

1. Proporcionar teorías del aprendizaje y del desarrollo de los niños y del adolescente;
2. ofrecer programas permanentes de capacitación del magisterio;
3. asesorar la planeación de los órganos responsables de la educación básica;
4. producir materiales didácticos e instruccionales;
5. desarrollar centros de documentación e información y difundir materiales didáctico-pedagógicos;
6. definir y experimentar modelos de educación formal;
7. desarrollar actividades de cultura y extensión universitaria.

Relato y análisis de una experiencia vivida

Toda universidad, como institución, vive en un proceso particular definido por su momento histórico, por su tiempo. Cada institución -sea escuela básica o de enseñanza superior-, es fruto del proceso de sus propias

contradicciones. Lo que puede ser innovador para una puede ser conservador para otra. Por ejemplo, el actual proceso de evaluación de la Universidad de Sao Paulo, que ya ha perdurado varios años, debe ser entendido en el interior de su propia evolución histórica.

La Universidad de Sao Paulo creó una Comisión Central Permanente de Evaluación cuya función es planear, acompañar y evaluar el desarrollo de todas las actividades de la universidad, esto es, la enseñanza, la investigación, la extensión y la administración. Basada en datos objetivos acerca de la enseñanza, la investigación y la formación de recursos humanos a nivel de postgrado, la prestación de servicios y las actividades administrativas, cada uno de los 204 departamentos de la universidad hizo su autoevaluación y, después, todo el proceso fue evaluado por una comisión externa a la universidad.

Pero no es sobre este proceso que deseo reflexionar, sino sobre otra experiencia vivida.

Entre 1981 y 1984 participé, al lado Newton César Balsan, Eduardo José Pereira Coelho, Corinta Maria Grisolia Geraldi, Sonia Giubilei, Alzira Leita Carvalhaes y Cleise Cippolli, de una experiencia fascinante de investigación e intervención que llamamos "Proyecto Pedagógico". Esta investigación fue desarrollada en la Pontificia Universidad Católica de Campinas, con la finalidad de efectuar su propia reestructuración. En la primera fase (1981-1982) fueron utilizadas técnicas de encuesta atendiendo las demandas de la comunidad estudiantil sobre las modificaciones deseadas; en la segunda fase (1983-1984), a través de la investigación participativa, se procuró abarcar todos los segmentos de la universidad en la búsqueda de soluciones a los problemas encontrados.

Lo que hace a una universidad no son sólo sus reglamentos internos. Lo que hace a una universidad es su proyecto y el espíritu que éste crea dentro y alrededor de ella. Los recursos financieros, aunque necesarios, no sustituyen la idea de universidad que se construye en la teoría y en la práctica.

El tiempo, tampoco, por sí solo, hace de una universidad un proyecto. Para esto es preciso que haya un empeño permanente, un esfuerzo continuado, prosecución de objetivos. Es un camino lleno de obstáculos, resistencias: lo nuevo brota de lo viejo, pero no espontáneamente; brota venciendo la resistencia de lo viejo.

Partiendo de esta amplia visión de la idea de universidad (Gusdorf, 1964), iniciamos la investigación con el objetivo básico de intensificar el debate y la crítica de los cursos de la Universidad de Campinas, seguros de que la universidad se puede reestructurar, buscando no sólo una nueva fisonomía, sino un espíritu nuevo también. Perseguimos este objetivo con la participación del alumno, del profesor y de los funcionarios. El apoyo recibido fue sorprendente. El deseo de participar fue grande y los apoyos institucionales también.

Ante esta situación, buscamos primero entender el proceso, comprender que todo cambio es resultado de un proceso histórico cultural; comprender que no estábamos solos, y que existía una dinámica histórica condicionando muchos de los resultados de cualquier esfuerzo pedagógico intrauniversitario.

Por otro lado, entendimos que hay una dinámica entre subjetividad (la voluntad de cambio) y objetividad (las condiciones reales), entre deseo y poder, y que no podíamos caer en el idealismo ingenuo, ni en un pesimismo inmovilista: la decisión y la voluntad de operar un movimiento de cambio eran para nosotros categorías pedagógicas esenciales.

Al rechazar modelos prelaborados de reestructuración universitaria, porque no creíamos en trasplantes, necesitábamos contar con un instrumento alternativo que coadyuvara en la generación, seguimiento y evaluación de propuestas y modificaciones, garantizando, al mismo tiempo, la necesaria participación capaz de distinguir el proceso aquí vivido, de una propuesta burocrática y formal que, aunque se considerase mejor, quedaría destituida de significado cuando no respondiese a las necesidades de la comunidad académica y al contexto en que ésta se halla ubicada.

Después de estudios y reflexiones exhaustivas, y a través de los textos disponibles sobre investigación participativa, además de efectuar debates y conferencias con investigadores reclutados en esta línea de investigación, resolvimos adoptarla.

En esta propuesta metodológica no hay distancia formal entre investigador y objeto de investigación; el camino es construido a través del análisis y la evaluación constantes del propio camino; la investigación no sigue los patrones clásicos, ni es impuesta sigue su propio ritmo para cada unidad académica de acuerdo con

su historia, su momento, sus condiciones concretas y sus opciones político-pedagógicas; los alumnos participan en todas las fases y el conocimiento se produce por la acción, la participación, la reflexión y la evaluación constantes, trabajando como una unidad en la diversidad.

Un resultado cualitativo importante fue la preocupación mostrada en los proyectos de las unidades por sumarlos a una visión crítica inspirada en los Documentos de Puebla (de la Iglesia), que fueron ampliamente divulgados y discutidos en todas las universidades, en una tentativa de recuperar (o de reavivar) la identidad de la universidad. Con esto creció en la universidad la preocupación por la formación integral del alumno, y por no dejarlo restringido a una simple formación técnico-científica.

En cuanto a los cambios globales, destacamos la superación de una visión distorsionada de la noción de "currículo", entendida frecuentemente como los grados curriculares y no como el conjunto organizado de experiencias, vivencias y situaciones estimuladoras del desarrollo del ser humano en el proceso de la educación formal.

El trabajo más intenso se efectuó exactamente en los cambios curriculares, que incluirían un estudio amplio, considerando el perfil del profesional a ser formado, relacionando las necesidades de la sociedad brasileña y las directrices de los sectores progresistas de la Iglesia Católica. Prácticamente, todas las unidades realizaron estudios curriculares buscando dar una nueva dimensión a sus cursos, elaborados a partir de amplias reflexiones por parte de la dirección, los alumnos, los profesores y los funcionarios.

Los resultados y consecuentes necesidades de los proyectos específicos, además de compartir aspectos comunes, generaron cambios estructurales de orientación pedagógica y de infraestructura académica que, de manera gradual, y a partir de las condiciones humanas, materiales y hasta de tiempo, siguen siendo implantadas en el proceso de evaluación. Según Alzira Leite Carvalhaes (1989) el "Proyecto Pedagógico" llevó a la universidad a definir su función social, la volvió más autónoma y democrática, y articuló a la Universidad de Campinas con la enseñanza básica, redefiniendo la enseñanza, la investigación y la extensión.

Algunas condiciones para evaluar la Universidad

Con base en la experiencia vivida, en la reflexión sobre ella, en la literatura consultada y mencionada en la bibliografía, y en los debates suscitados en la Universidad de Sao Paulo, pueden adelantarse algunas conclusiones.

El proceso de reestructuración de la Universidad puede ser burocrático o emancipatorio. El primero es cuantitativista y perjudica a los que no se alistan en la burocratización. Para que un proceso de evaluación y reestructuración de la Universidad sea emancipatorio, debe de proveer algunas condiciones:

1. Cualquier evaluación precisa ser configurada con relación a algo, necesita estar referida a un proyecto que pueda tomar como patrón. La evaluación es un mecanismo para implantar o favorecer un modelo determinado de Universidad. No es un proceso puramente técnico, neutro.
2. El fin de la evaluación es la mejoría de la calidad de los servicios prestados por la Universidad. Esa calidad es, al mismo tiempo, técnica -eficiencia y productividad- y política.
3. Debe ser múltiple, permanente y en proceso. Por tanto, supone discusión, identificación de diferentes orientaciones, grupos, etc., que van a ayudar a la universidad a convivir con las diferencias.
4. La evaluación del desempeño supone que existan condiciones previas de desempeño en relación con las cuales éste pueda ser mejor o peor.
5. Una universidad comunitaria debería ser evaluada sobre todo en función de la grandeza y de la calidad de la interacción entre ella y la comunidad.
6. La autoevaluación es insuficiente. En las universidades brasileñas los profesores evalúan rutinariamente a sus alumnos. No son evaluados por ellos mismos ni por sus pares.
7. Es imposible administrar una universidad con eficiencia, justicia y responsabilidad, sin un conjunto de informaciones objetivas que ofrezcan a todos -unidades, departamentos, docentes, alumnos y

funcionarios- una visión abarcante de la universidad (de una cierta totalidad), y de las peculiaridades de cada unidad.

8. Se debe superar el corporativismo de las unidades o departamentos que piensan en términos de sus necesidades y no de las de la universidad en su conjunto. Todas las informaciones además de hacerse públicas, deben ser publicadas y más: deben ser usadas.
9. La evaluación debe captar aquellos puntos más frágiles del organismo institucional, y apuntar los rumbos de su superación con miras de elevar el nivel de su desempeño institucional y de cara a sus compromisos sociales.

BIBLIOGRAFÍA

AMORIM, António

1992. Avaliação institucional da universidade. Sao Paulo, Cortez.

ANDES

1984. O público e o privado, o poder e o saber. Rio de Janeiro,

ANDES/MARCO ZERO.

BRASIL. Congresso Nacional

1993. "CMPI-Universidade - Comissão parlamentar mista de inquérito sobre a crise da universidade brasileira". Publicação na íntegra do parecer do relator e entrevistas no Jornal da USP, na 241, ano VI.

BUARQUE, Cristovam

1986. Uma idéia de universidade. Brasília, UnB.

CARVALHAES, Alzira Leite

1989. O projeto pedagógico da PUCCAM (1981-1984). Campinas, UNICAMP (Tesis de Maestría).

CUNHA, Luiz António

1989. Qual universidade? Sao Paulo, Cortez.

DEMO, Pedro

1987. Avaliação qualitativa. Sao Paulo, Cortez.

DIAS, Fernando Correia

1989. Construção do sistema universitário no Brasil. Brasília, CRUB.

DURHAM, Eunice R. y Simon SCHWARTZAMAN (orgs.)

1992. Avaliação do ensino superior. Sao Paulo, EDUSP.

FAVERO, Maria de Lourdes (org.)

1989. A universidade em questão. Sao Paulo, Alfa-Omega.

GADOTTI, Moacir

1990. Uma só escola para todos. Petrópolis, Vozes.

GIANNOTTI, José Arthur

1986. Universidade em ritmo de barbárie. Sao Paulo, Brasiliense.

GUSDORF, Georges

1964. L'université en question. París, Payot.

LAUAND, Luis Jean

1987. O que é uma universidade: introdução a filosofia da educação de Josef Pieper. Sao Paulo, EDUSP/Perspectiva.

MACIEL, Carlos
1986. A universidade e outros temas. Brasília, INEP.

MINOGUE, Kenneth
1986. O conceito de universidade. Brasília, UnB.

MORAES, Irany Novah
1986. Perfil da universidade. Sao Paulo, Pioneira.

MORAIS, Joao Luiz de
1989. Perfil das universidades comunitárias. Sao Paulo, Loyola.

PUCAMP
1987. Universidade e compromisso popular (transcrição do Seminário coordenado pelo Prof. Paulo Freire).
Campinas, PUCAMP.

Revista Educacao Brasileira, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).

RIBEIRO, Darcy
1975. Universidade necessária. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
1986. Universidade, para qué? Brasília, UnB.

SAVIANI, Dermeval
1984. Ensino público e algumas falas sobre universidade. Sao Paulo, Cortez.

SCHWARTZ, Laurent
1984. Para salvar a universidade. Sao Paulo, EDUSP/T.A., Queiroz.

TRAMONTIN, Raulino y Ronaldo BRAGA
1988. As universidades comunitárias: um modelo alternativo. Sao Paulo, Loyola.

WANDERLEY, Luiz Eduardo
1986. O que é universidade. Sao Paulo, Brasiliense.

WEBER, Max
1989. Sobre a universidade. Sao Paulo, Cortez.