



# Rescate histórico de la educación superior en Brasil: casos-índice de colonialidad en la universidad<sup>1</sup>

NAOMAR ALMEIDA-FILHO

DOI: <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2024.100.757>

## Introducción

En un artículo reciente (Almeida-Filho, 2023), presenté un breve repaso de la historia de las reformas de la educación superior en el mundo occidental, en el que indiqué tres casos de rechazo a las reformas de la universidad brasileña. Se analizaron aspectos particulares de estos casos en una serie de ensayos (Almeida-Filho, 2010; 2014; 2018; 2019; 2022), que usaron –como referente teórico-epistemológico– una perspectiva arqueogenealógica neofoucaultiana. Como señalamiento metodológico de tales estudios, recurrí a un enfoque indicativo de inspiración guinsburguiana para un análisis crítico de las rupturas, contrastes, trazos, residuos y elementos estructurales que, en la universidad pública brasileña, se refieren a los signos de colonialidad (Almeida-Filho, 2023).

En el texto a continuación, siguiendo la línea de investigación, pretendo fundamentar de una mejor manera la hipótesis de la colonialidad académica en Brasil. Busco, además, abrir nuevos debates sobre las estrategias y acciones para descolonizar la universidad brasileña. En primer lugar, propongo revisar la Teoría de la Colonialidad de Aníbal Quijano y otros autores, introduciendo, a su vez, la propuesta de una teoría dialéctica de la colonización formulada por Alfredo Bosi. En segundo lugar, presento una discusión específica que propone a la universidad como un espacio para reproducir la colonialidad del saber, del ser, y como una fuente para crear la cultura hegemónica de las formaciones sociales contemporáneas. En tercer lugar, propongo un análisis más profundo de los casos índice de colonialidad, tratando de interpretarlos desde una perspectiva microhistórica; es decir, la negación de la Reforma Cabanis en la historia de la educación superior, el mito de la universidad humboldtiana, la condena de Flexner en la Educación Médica Nacional, o el papel protagonista olvidado de Sucupira en la reforma universitaria de 1968, llevada a cabo por el régimen militar. Este esfuerzo se enmarca en una agenda política académica para descolonizar la matriz colonial de poder, y su efecto sobre los espacios de producción de las relaciones sociales, los saberes sistematizados, los conocimientos tácitos y las prácticas culturales en el área de la educación superior.

De acuerdo con el artículo citado anteriormente (Almeida-Filho, 2023), fui desafiado por Everardo Duarte Nunes para evaluar el impacto del Informe Flexner en Brasil en el año de su centenario, 2010. Este informe, que sirve como un marco histórico para la educación superior del mundo, postulaba un

enfoque científico para la práctica médica, y promovía una nueva perspectiva pedagógica para la educación médica. Su autor, Abraham Flexner [1866-1959], educador y líder institucional norteamericano, fue responsable de consolidar el modelo de universidad de investigación (*research university*) en América del Norte. Motivado por este hecho, revisé con una mirada crítica el texto original del Informe Flexner. Mi conclusión fue que, en Brasil, investigadores del área de salud pudieron haber satanizado este documento y a su autor a partir de una lectura fantasiosa de la propuesta flexneriana (Almeida-Filho, 2010). Al intentar comprender las razones y condicionantes de este resultado, que mucho habría contribuido para la conservación de un modelo arcaico de universidad en Brasil, analicé dos aspectos del proceso de devaluación de la Reforma Flexner: (i) el régimen imaginario de este montaje ideológico, y (ii) el contexto político que le habría dado soporte.

Desde entonces, cada vez más interesado en la formación histórica de las instituciones de educación superior en Brasil, he explorado las huellas y los signos de los procesos originarios, tanto en la configuración político-institucional, como en los aspectos curriculares y pedagógicos en estas instituciones. Encontré la figura (extraordinaria, pero olvidada) de Georges Cabanis [1757-1808], médico, filósofo, educador y líder de un movimiento político para reformar la sociedad francesa, y su sistema educativo, tras la Revolución de 1789. En este contexto histórico, verifiqué la presencia (omnipresente y célebre) de Wilhelm von Humboldt [1767-1835], filólogo, pensador y diplomático prusiano que participó en esta red de eventos históricos y actores significativos a inicios del siglo XIX, y a quien se atribuyó el concepto de un nuevo modelo de universidad. Al considerar sistemáticamente la obra cabanisiana y las contribuciones humboldtianas, con sus respectivos elementos estructurantes, correspondencias y convergencias, produjo evidencias de la influencia y presencia que tiene en los procesos de creación histórica y de organización pedagógica en la educación superior brasileña, poniendo sobre la mesa eventos discretos, episodios ocultos y movimientos reprimidos (Almeida-Filho, 2022).

Recientemente, al buscar el referente teórico-epistemológico más adecuado y efectivo para interpretar ese importante conjunto de cuestiones, revisé la Teoría de la Colonialidad de Aníbal Quijano, ampliada y desarrollada en las últimas décadas por varios autores que postulan el llamado pensamiento decolonial (Almeida-Filho, 2023). Se trata de una agenda política para la descolonización de la matriz colonial del poder y su efecto sobre el espacio de producción de relaciones sociales, conocimientos sistematizados, saberes tácitos y prácticas culturales, lo que es adecuado para el proyecto programático de una crítica sociohistórica de la universidad occidental, desde la perspectiva de la ecología del conocimiento (Sousa-Santos, 2017).

A partir de esta línea base, el discurso oficial de las instituciones de educación superior en Brasil, las memorias reprimidas de la historia de su organización, y el resquicio de mitos históricos, pueden ser tomados como fuente de potenciales evidencias, que se entrelazan y articulan, de la colonialidad del poder y el conocimiento. Desde una perspectiva histórico-dialéctica, postulo que necesitamos comprender y enfrentar los desafíos actuales para descolonizar la universidad, reforzando su papel como fuerza institucional potencialmente capaz de ayudar a revelar la colonialidad adormecida o sumida en la

práctica de sus propios agentes, o de superar vectores regresivos y efectos perversos de los elementos estructurales del elitismo y racismo que resisten en su institucionalidad funcional. Para ello, es necesario continuar realizando sucesivas exploraciones, preconceptuales y conceptuales, para analizar las huellas y las cicatrices de procesos, episodios y hechos manifestados en esos y otros casos índice concretos, que son marcadores representativos de una dinámica compleja de negación, supresión, absorción, procesamiento, traducción, adaptación, desplazamiento, y producción de significados y mitologías acerca de la universidad y su historia en Brasil. Fue en ese proceso que encontré la teoría dialéctica de la colonización de Alfredo Bosi, en muchos aspectos desconocida o descuidada en los estudios de educación superior y el pensamiento decolonial que se resume en la siguiente sección.

## Dialéctica de la Colonización

En la *Dialética da Colonização*, el intelectual brasileño Alfredo Bosi [1936-2021] se propone analizar los ciclos históricos de la colonización europea que aún repercuten en la producción y reproducción de los medios de vida y las relaciones de poder del Brasil contemporáneo, no sólo en las esferas económica y política, sino también en el plano de la cultura y la subjetividad. Se trata de una antología de ensayos acerca de conceptos, personajes, obras literarias y movimientos ideológicos (de Anchieta, Vieira y Gregório de Matos a Alencar, Machado de Assis y los modernistas) que, atravesados por la herencia brutal y opresiva del genocidio indígena, de la esclavitud y el colonialismo lusitano, plasmaron a las culturas brasileñas (en plural, por insistencia del autor) en el contexto que designa como neocapitalismo autoritario. Escrito entre 1972 y 1986, este conjunto de ensayos anticipa muchos de los puntos importantes de lo que se convirtió en el pensamiento decolonial o la Teoría de la Colonialidad.

Para Bosi (1992), la colonización es un “proyecto totalizante”, un sistema de ocupación territorial y de sumisión de personas para la explotación de las riquezas que preparaban “el estallido del capitalismo mundial donde el futuro país podría ingresar en calidad de nación dependiente”. La colonización es una “máquina mercantil”, un proceso al mismo tiempo material y simbólico que une prácticas económicas, medios de supervivencia, individuos que cargan deseos y esperanzas, y modos de representarse a sí mismos y a los otros. En sus palabras, sin esconder (pero sin mencionar) una influencia fanoniana: “no hay condición colonial sin un enlace de trabajos, cultos, ideologías y culturas” (Bosi, 1992, p. 377). Determinada por tantas y tan intrincadas relaciones, la condición colonial es totalizante y sobrepone, ante las estructuras económicas, dimensiones políticas, formaciones sociales y matrices culturales. De acuerdo con Bosi (1992, p. 33):

En pocas palabras, se puede decir que la formación colonial en Brasil se relacionó: económicamente, a los intereses del mercado de esclavos, de azúcar, de oro; políticamente, al absolutismo real y al caciquismo rural, que promovió un estilo de convivencia patriarcal y estamental entre los poderosos, y de esclavitud o dependencia entre los subalternos. La lucha es material y cultural al mismo tiempo; por lo tanto, es política.

Bosi (1992, p. 29) destaca el carácter dialéctico de la colonización y la naturaleza, siempre ambigua y contradictoria, del proceso estructurante de la formación social colonizada en diferentes niveles, espacios y dimensiones. De inicio, cuestiona si la colonización habría sido una fusión de positividades, carencias materiales y formas simbólicas, necesidades inmediatas y el imaginario subjetivo, que se acomodaron en un dado proceso histórico; o si, en paralelo y articulada hacia transformaciones estructurales, una dialéctica de rupturas, diferencias, contrastes y contradicciones habría sido producida. Esta investigación, sin duda, se ha dado sólo retóricamente en la medida en que Bosi escoge claramente esta segunda opción, priorizando el enfoque sobre lo cotidiano, los sujetos y sus efectos en la formación de la cultura. En ese sentido, afirma (Bosi, 1992, p. 324):

Una teoría de la cultura brasileña, si es que alguna vez existe, tendrá como materia prima la vida cotidiana física, simbólica e imaginaria de las personas que viven en Brasil. En ella indagará contenidos y valores.

Para comprender la construcción simbólica de la vida cotidiana colonial y de los individuos en la colonia es fundamental un análisis historiográfico y antropológico de la vida en las colonias, complementada por una historia de este peculiar proceso de ideologización, de acuerdo con Bosi (1992, p.33), “explorar las ideas, no en sí mismas, sino en su conexión con el horizonte de vida de sus emisores, [... para] reconocer, en la escritura de los tiempos coloniales, un discurso orgánico y un discurso tradicional”. Los constantes intentos de reproducir o imitar los estilos de hacer, producir, vestir, pensar, sentir, hablar y escribir de las metrópolis, en la vida cotidiana de la colonia, constituyen el “lastre existencial” de la vida en la colonia, que no hacen “más que recomponer, en el sentido de una totalidad ideal, el día a día cortado por la división económica y oprimida de las jerarquías del poder” (Bosi, p.16).

Esa cotidianidad, extremadamente violenta e incierta, estaba sometida a presiones de naturaleza económica propias de un sistema productivo de base extractivista, sometido a regulaciones políticas tremendamente autoritarias, censura rigurosa y la represión sumaria de libertades. En este contexto, sobresalía el protagonismo de sujetos concretos, portadores y seguidores de matrices simbólicas de trasfondo religioso, reguladores de actos y comportamientos judicializados de modo inquisitorial. No obstante, Bosi comenta (1992, p. 15):

Pero los agentes de este proceso no son sólo apoyo físico de operaciones económicas; también son creyentes que trajeron en las arcas de la memoria y del lenguaje de aquellos muertos que no deben morir. Muertos bifrontes, es verdad: sirven de aguijón o escudo en la lucha feroz de lo cotidiano, pero que pueden intervenir en el teatro de los crímenes con voces doloridas de censura y remordimiento.

## Colonialismo y colonialidad

Al considerar la colonización (y, obviamente, la descolonización) como un proceso simultáneamente político y cultural, Aníbal Quijano propone el concepto de colonialidad, distinguiéndolo del colonialismo y la colonización (Quijano, 1992; 2014; 2015). El colonialismo se refiere al régimen de explotación económica y dominación política, social y cultural de los europeos sobre los territorios y pueblos conquistados durante la expansión inicial del capitalismo mercantil. La colonización es un proceso de construcción histórica de relaciones de explotación y dominación, en las dimensiones económica, social, político-ideológica y, principalmente, en el modo de vida de las formaciones sociales subordinadas en el contexto del colonialismo, tal como fue indicado por Bosi. A su vez, de acuerdo con Quijano (2015), la colonialidad incluye las matrices de poder y los patrones de acción que, como herencia histórica de la colonización y del colonialismo, componen y definen la estructura política de las formaciones sociales contemporáneas.

La noción de colonialidad del poder es central para el modelo de dominación del capitalismo neoliberal globalizado. En el sistema-mundo contemporáneo, la colonialidad del poder está definida en tres instancias –trabajo, raza y género– en relación con las cuales se organizan las relaciones sociales asociadas al complejo explotación-dominación-conflicto (Quijano, 2014). De las tres instancias, el trabajo está configurado como esfera primaria, central y permanente de la explotación/dominación. Las otras dos –raza y género– constituyen instancias cruciales de control y dominación que permiten la explotación y la dominación, a través de la invisibilidad de la contribución femenina a la economía y su casi total ausencia de la vida política, y, principalmente, por la esclavitud definitoria del sistema productivo y el racismo constitutivo de las relaciones sociales en la colonia.

Más allá de la dimensión de la producción y del trabajo, la colonialidad del poder implica un espacio simbólico, imaginario y subjetivo, para la introducción de la opresión naturalizada en la visión del mundo de las sociedades dominadas por la colonialidad de los saberes que, en el caso del colonialismo primario, se define como una colonialidad del conocimiento científico (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007). La superioridad que se atribuye al conocimiento europeo en todas las dimensiones de la vida fue sin duda un aspecto importante de la colonialidad en el sistema-mundo del capitalismo moderno (Quijano, 2015). Bajo este paradigma, sólo el conocimiento generado por la élite científica y filosófica de Europa sería considerado legítimo y verdadero, índice de modernidad, una vez que se presenta como natural, imparcial, riguroso y universal (Grosfoguel, 2007).

En el plano epistemológico, la idea de colonialidad del conocimiento implica la introducción de la epistemología racionalista en la modernidad occidental, crucial para la producción-reproducción del conocimiento y el pensamiento colonial en contextos poscoloniales (Lander, 2000). En esa perspectiva, un enfoque geopolítico del saber pone sobre la mesa la compleja relación entre las territorialidades históricas, las formaciones económicas, sociales, y la producción ideológica de epistemologías instrumentales para la dominación política en el colonialismo (Escobar, 2000). Numerosos autores han postulado enfoques críticos con la geopolítica del conocimiento basados en la noción

de la otredad: el influyente concepto de pensamiento fronterizo (Mignolo, 2017), el enfoque territorial de la epistemología (Santos, 2003), las ideas de pensamiento abisal y las “epistemologías del sur” (Sousa-Santos, 2022).

Según lo mencionado (Almeida-Filho, 2023), estas teorizaciones críticas surgieron como posibles y oportunas respuestas en un contexto de lucha teórica. Para ofrecer consistencia epistemológica al pensamiento contracolonial, reaccionando a la imposición de la retórica salvacionista de la epistemología eurocéntrica, merece ser destacada la teoría crítica basada en un proyecto intelectual de descolonización de la historia, propuesta por el pensador social portugués Boaventura de Sousa-Santos (2022). Para promover las luchas contra-hegemónicas y operar las estrategias políticas sinérgicas para la descolonización de la historia, y teniendo como referencia lo que llama epistemologías del sur, Sousa-Santos deconstruye lo que llama “pensamiento abisal”, definido como una perspectiva complaciente con las desigualdades que generan jerarquías, subordinaciones y opresiones que apoyan el neocolonialismo, ocultas por una retórica de integración económica que fomenta la internacionalización de las políticas totalitarias. En esa línea, reconoce el valor del conocimiento no científico, transgrediendo fronteras conceptuales y metodológicas, y propiciando de forma especial los modos de producción de conocimiento y las prácticas más integradoras y respetuosas de la complejidad del mundo en un marco referencial designado como “ecología de conocimientos” (Sousa-Santos, 2017).

Para Quijano y sus discípulos, la colonialidad del poder y del saber actúan sinérgicamente en la colonialidad del ser, principalmente con relación a las experiencias de discriminación de género y raza-etnia, que aparece bajo la forma de racismo estructural y sistémico, en la constitución de la subjetividad subalterna en los sistemas de hegemonía que se basan en la opresión política y la alineación social. El racismo justificado por la teología, en la modernidad, fue redefinido por la idea de superioridad cultural y legitimado políticamente bajo el argumento de que el conocimiento de los pueblos colonizados siempre representó sistemas de creencias primitivos, premodernos, locales y precientíficos (Walsh, 2005). Anticipando ese posicionamiento crucial para el pensamiento decolonial, Bosi (1992, p. 106) analizaba el racismo en la colonización de la siguiente manera:

El prejuicio de color y raza irrumpe, cruel, cuando surge algún riesgo de competencia en la lucha por el dinero y el prestigio. Lo que era latente y difuso se convierte en patente y enfocado. [...] Ahora, la diferencia de color es la señal más ostentosa y “natural” de la desigualdad que reina entre los hombres; y, en la estructura colonial-esclavista, es un trazo inherente a la separación de los estratos y las funciones sociales.

Para avanzar en la comprensión de la complejidad de los procesos históricos que generan y fomentan la colonialidad-modernidad en el sistema-mundo del capitalismo global, algunos autores han propuesto el concepto de “colonialidad del ser” (Maldonado-Torres, 2005). La colonialidad del ser es resultado de la experiencia subjetiva introyectada en la colonización, y su impacto en el modo de vida de todos los individuos relacionados al entramado colonial, tanto los opresores como los subalternos, que tiene lugar sobre todo en los niveles

más profundos de la comunicación intersubjetiva a través del lenguaje. Bajo esta perspectiva, la explicación de la colonialidad del ser necesita considerar el modo en que el aparato existencial del sujeto humano oprimido por la colonialidad/modernidad incorpora las expresiones existenciales de la subalternidad colonial.

## Colonialidad y descolonización de la universidad

La universidad, institución inventada en la Alta Edad Media, creada por la cultura romano-católica para ser el sitio de las memorias intelectuales y la guardiana de los saberes de la tradición, evolucionó como un espacio socialmente legitimado en la producción de las ciencias. En el espacio de la colonización lusitana, no había lugar para instituciones de educación Superior; la Universidad de Coimbra representaba el monopolio de la cultura y la ciencia al fungir, para los brasileños, como la única vía de acceso a la red de universidades clásicas de Europa (Cunha, 2007).

En la sociedad poscolonial, la educación superior comenzó a funcionar como la productora de los conocimientos que dominan o que, al menos, permiten la dominación política y la hegemonía en el plano ideológico. De acuerdo con Bosi (1992), en el contexto social del Brasil contemporáneo, la universidad se convirtió en “el lugar donde la cultura se formaliza y se profesionaliza a una edad temprana”, operando dentro de un “universo que produce discursos marcados y temáticos” (p. 310). Por último: “Cultura en la universidad significa ‘hablar de alguna cosa’ de ‘modo programado’” (Bosi, 1992, p. 320).

La crítica bosiana a la educación superior brasileña implica, por lo tanto, la profesionalidad (y no el profesionalismo) simplificadora de los procesos de formación en la cultura, realizados a través de montajes curriculares fragmentados, minimalistas y técnicos. Bosi termina su duro análisis al referir el papel de la industria cultural en las sociedades contemporáneas sometidas a lo que llama neocapitalismo autoritario (1992, p. 320):

En el sistema de clases regido por un Estado que oscila entre el liberalismo económico y el autoritarismo político, la suerte de las culturas brasileñas parece, a primera vista, estar sellada. Estimuladas, reproducen la cultura universitaria (técnica) y la industria cultural.

La educación superior en el mundo actual conforma una red transnacional de universidades que, desde las diversas reformas post-ilustradas, estuvo íntimamente relacionada a la reproducción de la colonialidad en el conocimiento (Castro-Gómez, 2005). Al argumentar que el eurocentrismo está formado por una matriz de pensamiento no exclusiva de los europeos, Quijano (2014, p. 285) afirma que tal perspectiva cognitiva etnocéntrica se aplica a “los educados bajo su hegemonía”. Lo que implica, precisamente, en todos los niveles y formas, que la colonialidad en la educación es tomada como un proceso crucial y decisivo para garantizar la hegemonía y el sesgo estructural racista de la perspectiva cognitiva del capitalismo moderno eurocéntrico y colonizado.

Esta colonialidad en particular consiste en políticas y estrategias de clasificación y jerarquización del conocimiento humano, donde un solo tipo de

saber aparece como verdadero, auténtico y relevante, mientras que los otros son expropiados, no valorados y silenciados, al punto de ser considerados como conocimientos inservibles e irracionales. De esta manera, la colonialidad del conocimiento subordina los saberes colonizados al valor económico y sus habilidades tecnológicas específicas; bajo esa perspectiva, los límites de la racionalidad científica apoyan al eurocentrismo racializado que constituye, en Occidente, una visión del mundo totalizante y universalista (Grosfoguel, 2007).

Sousa-Santos formula una crítica radical y que refiere políticamente a la misión de la universidad en las sociedades derivadas del colonialismo que fueron marcadas por el imperialismo. Sus principales contribuciones sobre el tema se encuentran en *Descolonizando a Universidade: O desafio da justiça cognitiva profunda*, publicado por primera vez en 2017. Para él, la universidad medieval fue creada como un dispositivo de protección y conservación de la cultura romano-cristiana dominante, que asumió un papel de agente histórico inductor de cambios graduales en la sociedad. Sin embargo, y aunque discretamente (tal vez como parte de un inconsciente institucional), la universidad se ha mostrado reacia a cumplir su papel como institución en principio comprometida con la transformación radical y profunda de la sociedad. En resumen, para Sousa-Santos (2017) la descolonización de la universidad sólo podría realizarse a través del empoderamiento de la sociedad en las instancias y procesos de participación democrática, y no como un mero adorno en el formato de los órganos colegiados de la institución.

En lo que concierne al papel histórico de la universidad con relación a la colonialidad, puedo percibir dos pensamientos contradictorios o, quizás, articulados dialécticamente, entre los defensores del pensamiento decolonial. Por un lado, independientemente de los matices teóricos básicos, hay prácticamente unanimidad en cuanto al papel central de la educación superior en la reproducción de la colonialidad en las sociedades contemporáneas. Por otro lado, una perspectiva optimista (pero no exenta de polémica) pone a la educación como una fuerza potencial en el cambio progresivo para desafiar la colonialidad del saber y del ser, y proponer la universidad como un poderoso instrumento de descolonización capaz de promover prácticas contra-coloniales en la educación superior. Ambos enfoques convergen en un proyecto político de emancipación de los individuos humanos sometidos a la explotación y opresión de la colonialidad del poder; y la alienación de la colonialidad del ser en el registro, quizás utópico, de la creación de una universidad descolonizada en el neocapitalismo autoritario globalizado.

## Casos-índice de colonialidad en la universidad brasileña

En el artículo mencionado al inicio de este ensayo consideré que, para superar la colonialidad en la universidad, y promover prácticas contra-coloniales en la educación superior, es obligatorio deconstruir la retórica cultivada en las narrativas históricas y en el establecimiento de los discursos oficiales (Almeida-Filho, 2023). Con esa intención resalté tres casos índice que pueden armar una contribución personal en ese sentido: (a) la supresión de las memorias institucionales de la Reforma Cabanis; (b) la mitificación de la Reforma Humboldt en la universidad brasileña en general; (c) y la Reforma Flexner, que recibe un tratamiento lacónico en la educación superior, principalmente

en el campo de la salud. En este momento, propongo un caso más para el análisis: (d) la invención del modelo peculiar de posgrado brasileño dirigido por el educador alagoano Newton Sucupira, ideólogo principal de la reforma universitaria que sucedió en Brasil, entre 1965 y 1968, y que fue dirigida por el régimen militar. Lo que pretendo en esta sección es detallar y profundizar los argumentos que denuncian y delimitan la colonialidad de los movimientos de montaje ideológico relacionados con las reformas de la educación superior.

## Negación de Cabanis

La matriz colonial de poder que se desarrolló bajo las formas de gobierno y economía ibéricas, desde el siglo XVI, reservaba la educación a las órdenes religiosas como parte de su misión evangelizadora (Weinberg, 1981). De esta manera, en prácticamente todos los dominios coloniales, se crearon colegios católicos con orientación religiosa y planes de estudio compuestos en el sistema medieval del *trivium* (artes retóricas) y el *quadrivium* (protociencias), regidos bajo la directriz jesuita de la *Ratio Studiorum* (Wright, 2004). Al tener a Salamanca como un paradigma tardío de la universidad medieval en el mundo hispano, las universidades gobernadas por órdenes religiosas fueron instaladas en Santo Domingo, México, Perú y Argentina en el primer siglo de conquista colonial. Curiosamente, los autores de la teoría de la colonialidad consideran que, en Brasil, la colonia portuguesa principal, sucedió lo contrario: la Corona lusitana desincentivó y más tarde prohibió la educación superior en la colonia, enviando los potenciales egresados a la Universidad de Coimbra y otros centros universitarios europeos (Cunha, 2007).

Durante el siglo XVIII, surgieron en Europa nuevos modelos universitarios con la intención de atender la demanda de tecnologías industriales, de minería y guerra basadas en las ciencias naturales, y, por otro lado, para operar la burocracia de los Estados modernos (Charle & Verger, 1994). En Francia, denunciadas como nichos de diletantismo aristocrático, las universidades se extinguieron después de la Revolución de 1789, y sus funciones fueron asumidas por otro tipo de instituciones de educación superior.

En el turbulento contexto posrevolución, Georges Cabanis y sus colegas *–les idéologues–* sistematizaron un conjunto de principios y orientaciones de una reforma educativa nacional, con un modelo de educación superior que está fundado en *facultés y grands écoles*, sin la figura institucional de la universidad. Bajo esta propuesta, y en consonancia con un enfoque cartesiano, la educación superior se realizaba, entonces, en escuelas profesionalizantes específicas, con tendencia a la especialización con una reducción de la autonomía frente a los órganos centrales como los ministerios y los órganos estatales de regulaciones en educación (Almeida-Filho, 2022). Al estar restringida, inicialmente, al nivel superior, la propuesta de Cabanis inspiró la reforma educativa bonapartista, que se convertiría en un modelo a seguir para las formaciones sociales derivadas del capitalismo mercantil, sometido a la poderosa influencia cultural francesa, principalmente en los países del Mediterráneo y sus excolonias (Almeida-Filho, 2022).

En Brasil, la Reforma Cabanis fue asimilada inmediatamente en el mimetismo institucional que se observó en la organización de las facultades de medicina establecidas por la Regencia, y que fueron consolidadas a lo largo

del Segundo Imperio. Después de la Independencia en 1822, Brasil adoptó el modelo educativo francés, imitando el sistema jerárquico de la escuela primaria, la educación media-superior, la escuela normal, la escuela politécnica y las facultades. En 1832, cuando las escuelas de cirugía que fueron fundadas en 1808 en Bahía y Río de Janeiro se convirtieron en facultades de medicina, estas seguían rigurosamente la estructura del plan de estudios y las directrices de la escuela médica de París (Machado et al, 1978). Durante el gobierno del emperador Pedro II [1841-1889], la influencia francesa en el nivel superior brasileño permaneció activa y fuerte. Los docentes que se habían formado en viajes de estudios a París y, desde allí, en otros centros europeos; todo el marco institucional (normas, reglamentos), los métodos de enseñanza y los recursos educativos (libros, métodos, programas, lecturas), e incluso la base material (equipo, herramientas y hasta mobiliario), todo era importado de Francia (Almeida-Filho, 2022).

Las ideas cabanisianas contribuyeron en el bloqueo político de varias propuestas para instalar universidades en el país a lo largo del siglo XIX e inicios del siglo XX. Después de la Revolución de 1930, la Reforma Francisco Campos instituyó el estatus de las universidades brasileñas, reforzando aún más el modelado institucional fragmentador y elitista, característico del modelo Cabanisiano (Rothen, 2008). No obstante, las contribuciones de Cabanis para la educación han sido ignoradas, olvidadas e incluso reprimidas en el mundo y en Brasil. Sin embargo, al buscar señales y restos de colonialidad en la educación superior, encontré trazos de la Reforma Cabanis en las universidades brasileñas, especialmente en la educación médica, lo que afecta los modelos de pensamiento, normas institucionales y matrices curriculares aún vigentes y activas (Almeida-Filho, 2022).

El análisis arqueogenealógico que hice tuvo como objeto comprender por qué y cómo sucedió esto (Almeida-Filho, 2022). En primer lugar, considerando la cuestión sensible de la educación pública como condición para la democracia, los textos de Cabanis fueron foco de represión política abierta y censura sistemática por parte del gobierno de Bonaparte, y de movimientos religiosos conservadores en países mediterráneos y sus colonias en el exterior. En segundo lugar, en su formulación original como parte de las *sciences de l'homme*, el pensamiento de Cabanis no escondió una incómoda ironía histórica frente al liberalismo clásico, lo que puede haber provocado olas de olvido en la formación de la hegemonía de las matrices culturales eurocéntricas occidentales. El olvido casi total de la reforma Cabanis sería, de alguna manera, un síntoma de la estructura elitista, alienante y fragmentada de la persistente colonialidad en la educación superior: el “imperio de las facultades”, aún en vigor en los países herederos del imperialismo cultural europeo-mediterráneo.

Además de estos factores, el trabajo institucional de von Humboldt como pionero de la reforma educativa en el reino de Prusia, que ocurrió casi al mismo tiempo que la Reforma Bonaparte de la educación, a fin de cuentas, impidió que los historiadores reconocieran a Cabanis como uno de los principales pensadores y reformadores de la educación en la era post-ilustrada. Esto nos lleva a otro caso índice, el de la utopía de la universidad humboldtiana en Brasil.

## El mito Humboldt

A inicios del siglo XIX, paralelamente a la “Universidad Imperial” establecida en la Francia napoleónica, se creó en Prusia un concepto distinto y, de cierta manera, antagónico a la universidad. De acuerdo con esta “gran narrativa”, Wilhelm von Humboldt y sus colegas filósofos delinearon un nuevo modelo de universidad de investigación, donde se tomó como referencia filosófica la ilustración kantiana (Morozov, 2016). Este nuevo modelo habría fomentado la autonomía académica, definida como la libertad de cátedra para investigación, enseñanza y aprendizaje. Al tener el laboratorio de investigación como lugar de formación, el seminario como forma didáctica, y la pedagogía orgánica como un método optativo, el modelo estaría basado en la noción germánica de la educación general (*Bildung*), con prioridad en la formación científica versus la formación profesional (Terra, 2019).

De esta manera, la universidad kantiana-humboldtiana representaba una utopía de libertad y autonomía académica que garantizaba la producción de la verdad científica en una atmósfera de soledad y libertad. En la práctica, sin embargo, la institución de educación superior definida de esta manera asume una postura de alienación y aislamiento creativo, caricaturizado como la “torre de marfil”. En el primer período poscolonial del siglo XIX, durante la llamada Revolución Industrial, el elitismo estructural en este modelo de universidad fue crucial para el proyecto de formación controlado de las élites económicas y sociales a través de la tradición, la erudición, el refinamiento cultural y el conocimiento tecnológico estratégico (Ash, 2006).

El médico Vicente Figueira de Saboia presentó en Brasil, en 1878, una propuesta de reforma educativa inspirada en el modelo de las universidades alemanas (Almeida-Filho, 2022). Obstetra de la princesa Isabel, Saboia hizo numerosos viajes a Francia y Alemania entre 1871 y 1875, bajo las órdenes del emperador Pedro II, para estudiar los modelos de formación médica vigentes en Europa. Aprobada por el Parlamento al año siguiente, esta reforma no consiguió superar la educación retórica de las facultades de Derecho y Medicina ya existentes con orientación francesa. Con la apertura de las escuelas de minas y las escuelas agrícolas y politécnicas en varias provincias, además de las facultades de Derecho en São Paulo y Recife, y de Medicina en Río y Bahía, un sistema impar de Educación Superior sin universidades permaneció en Brasil hasta el siglo XX (Cunha, 2007).

En la década de 1930, partiendo de la Facultad de Medicina de Río de Janeiro, Antônio da Silva Mello presentó una propuesta de reforma de la enseñanza médica brasileña con bases semejantes al modelo germánico de universidad (Silva Mello, 1937). Silva Mello había estudiado en Alemania a inicios de siglo, actuando como médico en Suiza (Kemp & Edler, 2004). La reforma propuesta por Silva Mello convergía con varios puntos del modelo ideal que se atribuía a la universidad humboldtiana, pero tampoco tuvo éxito como una propuesta modernizante de la recientemente nacida universidad brasileña, de raíces franco-lusitanas tan fuertes (Teixeira, 2005).

En la historia oficial de la educación, las llamadas reformas humboldtianas habrían llevado a las universidades alemanas hacia un nuevo nivel de modernidad universalista, bajo el modelo de la Universidad de Berlín, creada por Humboldt en 1810. Análisis recientes basados en evidencias historiográficas

desmontan esta narrativa que, hasta entonces, se había mostrado convincente y eficiente en una construcción política e ideológica post-hoc, traída por Sylvia Paletschek (2001) y completada por otros historiadores (Ash, 2006; 2008; Morozov, 2016) que consideran la idea de universidad humboldtiana como una narrativa ficticia –el *Mithos Humboldt*–. En el argumento que desmonta la universidad humboldtiana de investigación, en primer lugar, se destaca el hecho de que numerosas universidades alemanas (principalmente Goettingen y Halle) ya estaban orientadas hacia la ciencia moderna mucho antes de la fundación de la Universidad de Berlín (Ash, 2008). Además, tomando como referencia todo el siglo XIX, no hay evidencias historiográficas que indiquen cualquier asociación del nombre Wilhelm von Humboldt al modelo educativo universitario de laboratorio orientado hacia la ciencia donde llegó a ser nombrado (Ash, 2006).

Finalmente, el memorándum escrito por von Humboldt, titulado *Sobre la organización interna y externa de las instituciones superiores científicas en Berlín* –que se dio a conocer en las historias canónicas de la educación superior como un proyecto principal de la moderna universidad de investigación– nunca fue concluido, publicado o divulgado durante el periodo de expansión de la universidad de investigación. Este documento vio la luz hasta 1896, cuando Bruno Gebhardt lo descubrió entre los archivos personales del gran científico y diplomático (Paletschek, 2001). Presentado por Friedrich Paulsen como un documento atemporal en 1902, su divulgación fue decisiva para la celebración del centenario de la Universidad de Berlín en 1910. En la intrincada geopolítica de la *belle époque*, el uso oportunista de un manuscrito inconcluso sirvió para los propósitos de situar a Alemania como una potencia militar y centro mundial de las ciencias y tecnologías aplicadas a la industria. En la década de 1920, en el proceso de consolidación del nacionalsocialismo, el modelo de universidad asociado al legado de von Humboldt fue promovido por Eduard Spranger. Durante la reconstrucción alemana en la Guerra Fría (1950-1970) y la articulación política de liderazgo alemán post-reunificación nacional (1990-2000), ocurrieron las fases posteriores de la reinención del *Mithos Humboldt* (Ash, 2008).

A pesar de que ya se demostró que se trataba de una mitología políticamente oportunista, el modelo kantiano-humboldtiano de universidad de investigación persiste en Brasil como un fantasma institucional, o como una utopía académica. El fracaso de los intentos de recuperar otra referencia eurocéntrica es quizás un síntoma de la colonialidad latente que distorsiona y desplaza otras contribuciones relacionadas al pragmatismo filosófico. Como veremos a continuación, fue precisamente ese referente el que actualizó el proyecto de reforma universitaria protagonizado por el educador norteamericano Abraham Flexner.

## No somos flexnerianos

La expansión y transformación del capitalismo industrial en el siglo XX promovió las condiciones para la difusión del modelo de universidad de investigación por toda Europa (Shils & Roberts, 2004). Sin embargo, fue en Estados Unidos, a inicios del siglo pasado, donde este formato de institución encontró las mejores condiciones para su hegemonía (Muller, 1985). Lo anterior fue

resultado del trabajo de Flexner, reconocido en la historia de la educación superior como uno de los reformadores fundamentales de la enseñanza médica e, indirectamente, como responsable por la consolidación de una universidad de investigación en América del Norte (Ludmerer, 2010). En 1908, Flexner recibió el encargo de elaborar un estudio sobre la enseñanza médica que, publicado bajo el título *Educación Médica en los Estados Unidos y Canadá*, fue conocido como el Informe Flexner (Flexner, 1910). Entre 1915 y 1926, como director del Consejo General de Educación de la Fundación Rockefeller, Flexner también amplió sus actividades de reforma hacia la enseñanza secundaria (Flexner, 1923), lo que financió programas de innovación educativa en universidades y escuelas experimentales, inspiradas en la filosofía del pragmatismo deweyano (Bonner, 2002).

La Reforma Flexner tuvo un impacto retardado en las universidades brasileñas. En esa época, a inicios del siglo XX, las escuelas de Medicina en Brasil ofrecían modelos pedagógicos retóricos y, donde había algún grado de dinamismo científico, sembraban lazos con dos tradiciones europeas antagónicas: la escuela francesa, con un fuerte enfoque en la clínica; y la escuela alemana, marcada por la investigación de laboratorio. En el contexto de un programa financiado por la Fundación Rockefeller, algunos profesores de la Facultad de Medicina de la Universidad de São Paulo intentaron implementar una reforma al plan de estudios y la institución, pero sus propuestas desencadenaron reacciones en las cátedras de clínica y quirúrgica (Faria, 2007). La resistencia que tuvo la educación médica brasileña ante la Reforma Flexner fue paulatinamente eclipsada por el surgimiento de las especialidades clínicas, especialmente después del establecimiento de los primeros hospitales universitarios en las décadas de 1930 y 1940, que contaron, nuevamente, con el apoyo financiero de la Fundación Rockefeller (Marinho, 2001).

Como sabemos, la primera universidad con institucionalidad reconocida y en pleno funcionamiento en Brasil fue la Universidad de São Paulo, creada en 1934 a partir de la incorporación de instituciones preexistentes (Fávero, 2010). Su creación, organización y consolidación, sucedidas en 1934 y 1945, recibieron el apoyo de misiones extranjeras, llegadas principalmente de Francia y otros países europeos hasta la Segunda Guerra Mundial (Magalhães, 2023). Con el fin de la dictadura Vargas en 1945, la mayoría de las universidades federales siguieron un proceso similar de agregación de las facultades tradicionales que ya existían y que eran propicias al aislamiento institucional y a la autonomía simbólica y política. La única excepción fue la Universidade de Brasilia (UnB), concebida en 1969 bajo el modelo flexneriano de universidad de investigación que se creía humboldtiano; otras experiencias institucionales en esa dirección fueron reprimidas severamente por el gobierno que siguió al golpe militar de 1964 (Salmerón, 2007).

Después de la Segunda Guerra Mundial, la agenda de la reforma de la enseñanza médica fue retomada, destacando un lado poco conocido y tardío de la Reforma Flexner –la Medicina Preventiva (Arouca, 2006)–. Como estrategia de movilidad, numerosos eventos se realizaron en Estados Unidos y en América Latina, bajo el patrocinio de fundaciones internacionales y el apoyo de OPAS como punto de partida para las grandes reformas en el plan de estudios de Medicina en el continente y, particularmente, en Brasil (Paim y Almeida-Filho, 1998). En la década de 1970, hubo una producción intensa de

teoría para alimentar la resistencia política en contra de la dictadura militar de Brasil, lo que resultó en el movimiento de la reforma sanitaria que terminó por rechazar las ideas flexnerianas acerca de la educación superior (Pagliosa & Da Ros, 2008), y que satanizó a Flexner al juzgarlo como responsable de la formulación de un modelo biomédico reduccionista y deshumanizado (Almeida-Filho, 2010).

Con la caída de la dictadura militar en la década siguiente, el país comenzó un proceso de redemocratización política y reorganización de sus instituciones. En la interfaz que hay entre la educación y la salud, el movimiento de resistencia al régimen autoritario tuvo consecuencias contradictorias, tanto constructivas como destructivas (en el sentido exclusivo de la negación de una perspectiva humanista y civilizatoria de la educación superior). Por un lado, al fomentar la omisión, en el contexto nacional, de que justamente la formación general era uno de los principales ejes estructurales de la Reforma Flexner (Almeida-Filho, 2014). Por otro lado, rescatando temas de la educación en la salud, aliados a las entonces poco desarrolladas pedagogías activas (de inspiración freireiana), se propuso un modelo de formación orientado a los servicios denominados “Integración de la Enseñanza y la Asistencia”, reforzados a su vez por los movimientos importados de la reforma didáctica del tipo PBL (*problem-based learning*) y la transformación de los modos de asistencia del tipo EBM (*evidence-based medicine*).

## Inventos de Sucupira

La reforma universitaria de 1968 fue promovida e implementada por el régimen de la dictadura que siguió después del golpe militar de 1964. Como un cambio evidentemente conservador, esta reforma trató de introducir en Brasil el modelo norteamericano de universidad de investigación (limitándolo a los posgrados), que se reconstituye como un nicho protegido y aislado dentro de la propia estructura institucional de las universidades que mantenían el régimen general bonapartista en la licenciatura. Se adoptó un examen general de conocimientos y se acabó la selección específica de carreras profesionales o unidades de enseñanza. Se implantó un sistema de ciclos básicos que fue abandonado posteriormente debido a la judicialización de los casos selectivos y a la resistencia de los estudiantes y profesores. Desapareció el régimen de cátedra vitalicia y se trasladó la gestión académica a los departamentos y programas colegiados. En un proceso de aplicación desigual y tortuosa que duró casi una década, fueron ampliadas las inversiones a través de los programas MEC/BID I y II, lo que originó un aumento significativo del número de vacantes (Cunha, 2007).

El ideólogo principal de este movimiento de reforma fue el educador alagoano Newton Sucupira [1920-2007], presidente del Consejo Federal de Educación en la primera fase de la dictadura. Es celebrado hasta el día de hoy como el autor del Dictamen CES/CFE 977/65, que estableció la estructura y el funcionamiento de los programas de posgrado en Brasil. Este documento oficial definió los conceptos de maestría y doctorado (como formación de investigadores) basándose en parámetros coyunturales que resultan en inventos idiosincráticos en los planes de estudio. Por ejemplo, las nociones de posgrado senso-lato y senso-estrito, y de la maestría como modalidad académica para la

formación de profesores universitarios, prácticamente sólo existen en Brasil; crean hasta hoy problemas de equivalencia en el reconocimiento transnacional de créditos y títulos curriculares. Además, Sucupira fue redactor de la Ley 5540/68, ley de la Reforma Universitaria, y formulador de documentos y directrices en la reforma, de acuerdo con lo que confiesa en su historia-oral (Entrevista a Helena Bomeny, 16/02/2001):

Yo estaba en el consejo cuando el presidente Costa e Silva telefoneó y pidió hablar conmigo. Me preguntó si estaba dispuesto a hacer toda esa cosa [elaborar el texto de la Ley 5540]. Respondí que sí. Entonces él me dio un plazo de 30 días [...].

La Reforma Universitaria de 1968 puede ser tomada como un caso índice más de la colonialidad en la universidad brasileña en el contexto geopolítico del neocolonialismo de la posguerra. De acuerdo con Luiz Antônio Cunha, autor de *A universidade reformada – O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior* (Cunha, 2007), esta reforma curricular y administrativa fue resultado de una alianza entre los tecnócratas de la dictadura militar y la oligarquía académica nacional. Además de los inventos sucupirianos, la propuesta de la reforma seguía recomendaciones del Informa Atcon, resultado de los estudios encargados al consultor estadounidense Rudolph Atcon. El sistema de ciclos básicos, posteriormente abandonado, emuló a distancia el modelo de los *colleges* norteamericanos, y el proceso de departamentalización, finalmente implementado, representaba un simulacro *made in USA*. Al ser concebida e implementada en un régimen político autoritario, y en contexto geopolítico de la Guerra Fría, esta reforma recibió un apoyo importante de organismos extranjeros, por ejemplo, el Departamento del Estado de EUA a través de los Acuerdos MEC/USAID.

Para algunos autores la Reforma de 1968, a pesar de las vicisitudes, trajo elementos positivos como la estrecha relación de las actividades de investigación e innovación con el entonces recién implantado posgrado, en los términos del Dictamen Sucupira. En otra oportunidad (Almeida-Filho, 2007), identifiqué en esta reforma un importante saldo negativo en forma de tendencias existentes reforzadas, y nuevos problemas introducidos por ese marco de la colonialidad en la educación superior brasileña: elitismo (elecciones profesionales tempranas; selección perversa, episódica y traumática); conservadurismo (planes de estudio anticuados, predominio de pedagogías pasivas); anacronismo (disonancia entre la formación universitaria y la coyuntura tecnológica); incultura (formación profesional que, cuando es eficiente, es culturalmente empobrecida).

De manera anticipada y clarividente, la crítica bosiana a la universidad brasileña converge en lo que yo llamo las siete plagas de los programas de la educación superior (Almeida-Filho, 2007): 1) profesionalidad como sumisión ante las corporaciones; 2) lo primario en el sentido de una enseñanza de grado simplificada, y complicada en el posgrado; 3) *contenidismo* o minimalismo cognitivo; 4) disciplinarietà y fragmentación del conocimiento; 5) aditividad: construcción acumulativa de los programas; 6) linealización o plaga de prerrequisitos; 7) programadurismo como la rectificación de reformas tópicas en las arquitecturas pedagógicas de la Educación Superior. Finalmente, bajo

numerosos aspectos, problemas heredados de la Reforma de 1968, importante marco de la colonialidad en Brasil, se concreta el engaño de la universidad que se cree humboldtiana.

## Comentarios finales

A partir de una perspectiva *longue-durée* (Almeida-Filho, 2023), la historia del colonialismo en general, y la historia particular del origen de la colonialidad en la educación superior, incluyen historias de emprendimientos educativos masivos y sistemáticos de la catequesis religiosa de América Latina en los siglos XVI y XVII, y particularmente en los siglos XIX y XX en el continente africano. En este proceso histórico, diversas formas de colonialidad se germinaron y cultivaron a través de transformaciones sucesivas, graduales y acumulativas; con eventos de ruptura y discontinuidad donde las prácticas sociales y políticas se modificaron de acuerdo con las necesidades, demandas, condiciones y vectores de los ámbitos de la economía (neoliberalismo autoritario, según Bosi), del aparato del Estado (tecnocracia, crisis fiscal), de la biopolítica de los cuerpos (supervivencia, salud, sexualidad), y principalmente, y lo que más nos interesa, del campo de la formación de individuos (demandas, conocimientos y subjetividades).

Sobre este tema, a pesar de no haber usado el significante “colonialidad”, en varios momentos de su obra, resaltando siempre el lugar de la memoria y el lenguaje en la formación del imaginario social, la reflexión de Bosi identifica claramente marcadores/trazos del concepto de colonialidad. En el espíritu de la dialéctica renovada, se enuncia el problema de la colonialidad como un reconocimiento de la presencia de fósiles ideológicos que componen una “totalidad ideal” (Bosi, 1992): símbolos, ritos, “narrativas de creación, caída y salvación” (p. 16), “metáforas y alegorías que realizaron generaciones anteriores”, “lazos míticos que unen diversas expresiones culturales, no sólo las conservadoras, sino también las que ejercieron funciones progresistas” (p. 382), “imágenes míticas de otros tiempos [que] se actualizan en la memoria de las culturas al intentar hacer justicia de la siempre nueva densidad de la condición humana (p. 383). De acuerdo con Bosi (1992, p. 378), desde el punto de vista analítico, este enfoque trae un desafío implícito:

Cabe distinguir lo que está vivo y lo que está muerto en cada una de esas tendencias, separando cuidadosamente lo que involucra a la memoria de las experiencias arraigadas, que el arte decanta, lo que ya se ha convertido en cosificación, autoengaño cínico y fuente de prejuicios.

En el inicio de los tiempos coloniales en Brasil, la educación superior ya había nacido colonizada. La universidad brasileña ganó estatus político-ideológico y legitimidad social tardíamente en un régimen de colonialidad (insisto, todavía vigente en el período poscolonial y post-imperial) que se ha mantenido vivo y activo en el racismo, el patrimonialismo, las desigualdades y la sumisión de los individuos bajo el marco ideológico de la subalternidad. Una hipótesis atractiva puede ser propuesta: la meritocracia actual es la persistencia de un racismo insinuado, atenuado y disfrazado de elitismo académico. En la universidad, la colonialidad académica realiza la metamorfosis o transición

de la desigualdad hacia raza-etnia (y su discriminación está justificada por una jerarquía biológica avalada por la colonialidad del saber manifestada en el racismo científico gobineu-lombrosiano) para una diferenciación por méritos (interpretada por una supuesta competencia intelectual pura y objetiva), justificada racional y sistemáticamente por la cultura universitaria elitista.

La autonomía universitaria y la libertad académica son mitos fundacionales del modelo poscolonial de educación superior en Brasil. A partir de una perspectiva decolonial sobre los movimientos históricos de la reforma universitaria en América Latina, propongo una evaluación crítica de la universidad latinoamericana como institución social que, para cumplir su misión histórica, necesita recrear continuamente su identidad institucional considerando el contexto económico, político, ideológico subalternos y periféricos de la colonialidad.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente (Almeida-Filho, 2023), reitero, en la historia reciente, la universidad descubrió su complicidad con la colonialidad, y reivindicó para sí una misión transformadora de la sociedad como promotora de la etnodiversidad y de una epistemodiversidad recientemente reconocida. En este sentido, se debe convertir en una institución abierta, socialmente responsable y políticamente comprometida, capaz de promover ecologías de conocimientos de manera que se formen individuos con el perfil crítico y políticamente comprometido, muy diferente de lo que se ha hecho hasta ahora. Se menciona aquí el inmenso desafío en la medida en que la universidad, como institución social, sufre actualmente de una profunda crisis de legitimidad en todo el mundo, y en muchos lugares bajo el asedio de las fuerzas retrogradadas del oscurantismo populista que tratan de desmoralizar a la institución universitaria. Sin embargo, al reforzar un modelo de elitismo, individualismo, racismo estructural, rigidez, fragmentación y especialización, el sistema de educación superior brasileño permanece inadvertidamente cabanisiano (en su versión más corrompida y reducida por la reforma bonapartista) en la estructura de los programas y en la organización institucional.

Dentro de un análisis bosiano, los casos aquí tratados son representativos, respectivamente, de algunas de las principales estrategias ideológicas que potencializan la colonialidad en ambientes institucionales como la universidad: negación, proyecto, desplazamiento, represión. La negación o ausencia inducida en la vanguardia ideológica, como en la supresión de las memorias institucionales de la Reforma Cabanis, puede ser comprendida como parte de una “historia de ausencias” propuesta por Sousa-Santos (2022). La mitificación de la Reforma Humboldt puede ser interpretada como una proyección, en la universidad brasileña, de un ícono significativo de la historia colonizadora de la matriz norte-eurocéntrica del conocimiento. El esfuerzo reciente para mitificar la Reforma Flexner y la satanización de su autor como disfuncional en el área de la educación profesional de la salud, terminó por desplazar o impedir la consideración de sus potenciales dimensiones disruptivas y humanizadoras para la reforma universitaria en general. Y, por último, las marcas y cicatrices de la reforma universitaria de la dictadura militar de Brasil (que, por justicia histórica, bien podría llamarse Reforma Sucupira), aún revelan la colonialidad activa del neocolonialismo vinculado al periodo polarizado de la Guerra Fría que, desgraciadamente, parece resurgir en el contexto actual.

En esta secuencia de textos, analicé la colonialidad de la universidad brasileña a través de la comprensión de procesos particulares de colonización y recolonización, que busca reconocer su impacto en la situación actual del sistema de educación superior. Comprendo que este entendimiento-reconocimiento es una precondition para la descolonización de los ambientes institucionales. Al explorar las historias locales de negación, disfunciones y desplazamientos, símbolos, ritos, narrativas fundacionales, historias de caída y redención, metáforas y alegorías, lazos e imágenes míticas, expresiones culturales variadas, procesos contradictorios (y tal vez colectivamente inconscientes) de invención de la memoria de las culturas institucionales, en el ámbito de la contracolonialidad del ser, buscamos una comprensión crítica de las conexiones entre esta universidad elitista y excluyente, y las fuerzas históricas ideológicas, políticas e institucionales responsables de la reproducción de desigualdades, privilegios y desigualdades sociales, señales de la colonialidad del poder en nuestros países. De esta forma, esperamos contribuir a un nuevo “giro decolonial” de instituciones conservadoras de la colonialidad-modernidad como la universidad, capaz de facilitar cambios profundos en el ámbito político-institucional de la educación superior en contextos específicos del sur global.

## Nota

1. Notas para la presentación en el Simposio “Um resgate histórico da educação superior no Brasil”, organizado por la Academia Brasileña de las Ciencias (ABC), y la Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia (SBPC), el 27 de febrero de 2024 en Río de Janeiro.