

**Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Lic. en Sociología**

Tesis de grado.

“La formación de las elites intelectuales brasileras. Un estudio de caso: la pos graduación en Ciencias Sociales de la UERJ (Universidade Estadual de Rio de Janeiro)”

María Florencia Utrero Zicato

**Directora: Dra. Fernanda Beigel
Mendoza, 2015.**

A mis padres.

Agradecimientos.

A pesar de que la elaboración de una tesis se presente como un trabajo individual, solo es posible en la medida del apoyo, cariño y acompañamiento de muchas personas. Por eso, deseo expresar mis más sinceros agradecimientos a cada una de ellas.

En primera instancia, agradezco profundamente a la Dra. Fernanda Beigel, quien generosamente accedió a dirigir esta tesis. Sus continuas enseñanzas, orientaciones y apoyo han sido cruciales para ensayar mis primeros pasos en la investigación. Revelándome así, un extenso universo, que en los años de facultad, solo llegué a conjeturar. Esta tesis es fruto de la riqueza y constancia de trabajo que me inculcó.

Junto con ella, recibí los aportes y el cariño de todo el equipo de investigación que conforma PIDAAL. El espacio de reflexión que me han brindado, es fuente constante de aprendizaje e inspiración. Mi agradecimiento entonces a Osvaldo Gallardo, Maximiliano Salatino, Anabella Albarzúa Cutroni, Paola Bayle, Agustina Diez, Natalia Rizzo, Fabiana Bekerman, Víctor Algañaraz y Pablo Pacheco. Dentro del equipo, un especial agradecimiento se lo debo a Fernando Quesada. No solo por su aguda lectura, revisión y discusión de los muchos manuscritos de esta tesis, sino también por la entrañable amistad forjada en estos años.

A la universidad pública y al Estado argentino que la solventa, por mis años de estudios y la movilidad académica a Brasil, fundamental en el proceso de gestación de esta tesis.

A mis amigos, hermanos del destino, sin la alegría, el amor y los infinitos momentos compartidos, nada de esto tendría sentido. A los de siempre y para los que las palabras sobran: Julieta, Carla, Sofía, Martín, Laura, Iván, Natalí, Fanyana, Guadalupe y Valeria. A Brenda Ferrari, compañera de todos estos años en los libros, las reflexiones y las pasiones. A mi hermana del alma, Sonia, quien tantas horas dedicó a esta tesis y a todas las vicisitudes que suscitó. Su profunda ternura y amor iluminan mis indagaciones eternas y las devuelven a su eje. A los amigos de Brasil, especialmente a Ariel y Pablo, que tanto enriquecieron mi estadía en ese país maravilloso.

Y por último, el mayor de los agradecimientos es a mi familia. A mis padres, que también resultan ser mis más grandes amigos, ya que todo lo que soy se lo debo a ellos. Gracias por enseñarme continuamente, por guiarme, por respetarme y apoyarme en cada una de mis decisiones. A mis bellísimos hermanos, con los que tengo la felicidad inmensa de compartir mis días: Federico, Javier, Mariana, Juan Manuel... Y a la memoria de Edi y Ariel.

Índice.

Agradecimientos.....	3
Índice de siglas.....	6
Introducción.	8
Consideraciones teórico-metodológicas.....	9
Estrategias metodológicas para el abordaje del objeto.....	13
Capítulo 2: Génesis del Sistema Educativo Superior Brasileiro.....	16
Las universidades en tiempos de la colonia. Las universidades hispanas y el monopolio educativo de Portugal bajo la Universidad de Coímbra.....	16
Las primeras universidades poscoloniales latinoamericanas y la particularidad del caso brasileiro.....	20
Las transformaciones de la década del 20. El fin de la Vieja República (1889-1930) y el surgimiento de la Universidad de Río de Janeiro (URJ).....	22
Centralización del Estado: la Era Vargas (1930-1951).....	24
La creación del MESP (Ministerio de Educación y Salud Pública) y el Estatuto de las Universidades Brasileñas.....	25
El establecimiento de un modelo universitario: la Universidad de Brasil (UB).....	26
Capítulo 3. Emergencia del sistema educativo contemporáneo brasileiro: expansión y diversificación.....	28
Las políticas educativas del “Régimen de Excepción”: modernización y represión (1964-1985).....	31
Capítulo 4. Del retorno a la democracia a la conformación del sistema educativo brasileiro actual.....	35
La profundización neoliberal: Ley de Directrices y Bases de la Educación.....	35
Condiciones de acceso al SES brasileiro: el vestibular.....	38
Ingreso y vestibular.....	42
Condiciones de acceso y permanencia de los estudiantes de superior: la tríada sexo, raza y clase en clave geográfica.....	43
Políticas de Acción Afirmativa (PAA): El sistema de “cotas”.....	47
Capítulo 5: Conformación de elites intelectuales brasileñas: estudio de caso de la pos graduación en la UERJ.....	51
Una posgraduación de elite.....	51
Características de la prueba de ingreso.....	53

Homogeneidad y disparidad en los ingresantes.....	53
Origen social de los ingresantes.	64
Consideraciones finales.....	70
Bibliografía.	78
Decretos y leyes analizados.....	85
Documentos analizados para biografías relacionales.	86
Currículos analizados extraídos de la Plataforma Lattes:	86

Índice de siglas.

ABC: Academia Brasileira de Ciências.

ABE: Associação Brasileira de Educação.

ANPOCS: Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Ciências Sociais.

CAPES: Coordenação de Perfeccionamento de Pessoal do Nível Superior.

CIECERJ: Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro.

CNPq: Conselho Nacional de Pesquisas.

ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

FAVERJ: Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

FAVESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

FGV: Fundação Getúlio Vargas.

FINEP: Financiadora de Estudos e Projetos.

FIOCRUZ: Fundação Oswaldo Cruz.

FNDCT: Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

GEMAA: Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ações Afirmativas.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IC: Iniciação Científica.

ICJ: Iniciação Científica Júnior.

IES: Instituições de Educação Superior.

IESP: Instituto de Estudos Sociais e Políticos.

IMB: Instituto Metodista Bennett.

IMD: Instituto Mais Democracia.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

IPEA: Instituto de Pesquisas de Economia Aplicada.

ISI: Institute for Scientific Information.

IUPERJ: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.

LDB: Lei de Bases e Diretrizes da Educação.

MBA: Mestrado em Administração de Negócios.

MEC: Ministério de Educação e Cultura.

MESP: Ministério de Educação e Saúde Pública.

PAA: Políticas de Ação Afirmativa.

PAS: Programa de Avaliação Seriada.

PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

PIBID: Programa Iniciação à Docência.

PIBITI: Programa Institucional de Bolsas de Iniciación en Desarrollo Tecnológico e Innovación.

PNAD: Pesquisa Nacional por Muestra de Domicilios.

PNPD: Programa Nacional de Pos Doctorado.

PROAP: Programa de Apoyo a la Posgraduación (PROAP).

PRODOC: Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales con la participación de recién doctores.

PROEX: Programa de Excelencia Académica.

ProUni: Programa Universidad para todos.

PT: Partido de los Trabajadores.

PUC-Minas: Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais.

PUC-Rio: Pontificia Universidad Católica do Rio de Janeiro.

PUCRS: Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SBPC: Sociedad Brasileira para el Progreso de la Ciencia.

UB: Universidad de Brasil.

UENF: Universidad Estadual del Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

UERJ: Universidad del Estado de Río de Janeiro.

UFBA: Universidad Federal de Bahía.

UFC: Universidad Federal de Ceará.

UFF: Universidad Federal Fluminense.

UFMG: Universidad Federal de Minas Gerais.

UFPA: Universidad Federal de Pará.

UFPB: Universidad Federal da Paraíba.

UFPE: Universidad Federal de Pernambuco.

UFPR: Universidad Federal de Paraná.

UFRGS: Universidad Federal de Rio Grande do Sul.

UFRJ: Universidad Federal de Río de Janeiro.

UFRRJ: Universidad Federal Rural de Río de Janeiro.

UFV: Universidad Federal de Viçosa.

UNB: Universidad de Brasilia.

UNESP: Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

UNIRIO: Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro.

URJ: Universidad de Río de Janeiro.

USP: Universidad de São Paulo.

Introducción.

El presente trabajo se inserta en el marco del Programa de Investigaciones sobre Dependencia Académica en América Latina (PIDAAL), dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo y CONICET. El mismo tiene como objetivo examinar las diversas situaciones concretas de dependencia en las que están insertas las academias periféricas. Se realizan estudios comparativos, particularmente entre los países del Cono Sur. El programa tiene ya antecedentes relevantes en la comparación Chile-Argentina y actualmente se encuentra avanzando en los estudios sobre Brasil. Las discusiones metodológicas y epistemológicas, sobre las que versan los aportes de PIDAAL, se nutren de dos corpus conceptuales: la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu, y la tradición dependentista latinoamericana.

Esta tesis tuvo por finalidad realizar un estudio exploratorio que nos permitiera introducirnos a la compleja dinámica de conformación de elites académicas brasileras. Dicha empresa nos condujo, en consonancia a las estrategias teórico-metodológicas seleccionadas, a realizar un análisis histórico estructural de las condiciones de emergencia y estructuración del campo educativo superior brasiler, que nos permitió contextualizar y comprender las dinámicas específicas del fenómeno que pretendíamos abordar.

Pero, nuestro interés fundamental, no era realizar un aporte de carácter teórico, sino más bien ejercitarnos en un estudio empírico que nos permitiera aproximarnos al conocimiento del mundo académico brasileño, de manera tal que podamos aportar más adelante en las líneas de trabajo actual de PIDAAL. Para ello realizamos un estudio de caso sobre las condiciones de ingreso y las características de los ingresantes a un prestigioso programa de pos graduación en ciencias sociales, perteneciente a una de las universidades de mayor trayectoria y relevancia dentro del ámbito educativo superior brasiler. Teniendo como interrogantes vertebrales las condiciones de origen social de los ingresantes y sus trayectorias académicas, indagando así sobre la selectividad del sistema y las posibilidades de movilidad social que presenta el mismo.

Cabe mencionar aquí, que las conclusiones a las que abordamos deben ser entendidas en el contexto de un estudio de caso, por lo que no pretendemos hacerlas extensivas ni concluyentes al complejísimo proceso de formación de elites académicas brasileras. Su carácter exploratorio apunta más bien a conocer la literatura disponible y adentrarse en un proceso de selección académica para construir un objeto de estudio de mayor envergadura en el mediano plazo. Dadas las particulares características del objeto seleccionado, las posibilidades de acceso a información y datos necesarios, fue un arduo proceso que no estuvo exento de vicisitudes. Por lo que muchos interrogantes e

hipótesis de trabajo, debieron ser revisadas y reformuladas a la luz de estas condiciones de factibilidad. De igual modo, consideramos que los resultados obtenidos arrojan una serie de datos que nos permiten dilucidar algunos aspectos fundamentales para la comprensión de este fenómeno.

Nuestro objeto de investigación se centró en los programas de pos graduación en ciencias sociales del Instituto de Estudios Sociales y Políticos dependiente de la Universidad Estadual de Rio de Janeiro. El mismo se conformó desde un principio como un programa de selectividad de graduados en ciencias sociales. Cuenta con un cupo de 49 graduados, de diversas disciplinas sociales, y ofrece un programa de pos graduación *stricto sensu* (maestrías y doctorados) en ciencia política y sociología. La pos graduación del IESP-UERJ posee de las puntuaciones más elevadas bajo los criterios de evaluación realizada por la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES)¹, por lo que se encuentra entre las mejores ofertas universitarias de su tipo en el país.

Otro elemento referido al proceso de elaboración de esta tesis que debe mencionarse, es que la gran mayoría de nuestras fuentes documentales y bibliografía disponible, estaban en portugués. Por lo que todas las traducciones que aparecen a lo largo del documento, son de elaboración propia, y eso requirió un esfuerzo y un tiempo adicional.

La presente tesis puede dividirse en tres partes. En la primera, nos introducimos a los principales aspectos teóricos que orientaron la investigación, y trazamos las estrategias metodológicas que utilizamos para abordar nuestro objeto. En la segunda, y en consonancia a la postura teórico-metodológica adoptada, realizamos un análisis histórico-estructural sobre la génesis y la estructuración del campo educativo superior brasilero, con el objeto de introducirnos a la dinámica de los procesos que lo rigen y así poder comprender adecuadamente la problemática específica que nos ocupa. Y por último, nos abocamos al análisis relacional de las biografías y trayectorias académicas de los ingresantes a la posgraduación en ciencias sociales del IESP. A través de la comparación de múltiples variables, en busca de diferencias o semejanzas, realizaremos un análisis del posicionamiento en la estructura social y la movilidad social del grupo estudiado, en tanto conformadores de una determinada elite académica.

Consideraciones teórico-metodológicas.

¹ CAPES es la institución que se encarga de realizar la Evaluación del Sistema Nacional de Pos graduación, evaluando y certificando la calidad de la pos graduación brasilera, lo cual implica una referencia para la distribución de becas y recursos para el fomento de la investigación. En www.capes.gov.br/cursos-recomendados

Como mencionamos en el apartado anterior, las discusiones metodológicas y epistemológicas, sobre las que versan los aportes del equipo de investigación en los que esta tesis se inserta, se nutren de dos corpus conceptuales: la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu, y la tradición dependentista latinoamericana. El sociólogo francés nos invita a realizar un ejercicio de *vigilancia epistemológica* sobre todo el proceso de investigación. Ejercicio que intentamos llevar a cabo en el transcurso de esta tesis de forma constante, sobre la elección y definición del tema a investigar, las perspectivas teóricas seleccionadas, las técnicas a utilizar y los procedimientos para analizar los datos recogidos. Bajo esta premisa, surgió el interrogante de como adecuar la teoría y metodologías a las que aludiremos brevemente aquí, con las particularidades del contexto brasileiro. Por esto, y a partir de las discusiones colectivas de PIDAAL, hemos utilizado diversas herramientas conceptuales y estrategias metodológicas, procurando comprender el complejo proceso de conformación de elites intelectuales.

Por elites entendemos, en consonancia con Almeida y Nogueira (2002), a aquellas fracciones sociales que pertenecen a los sectores sociales medios altos y altos, que detentan y combinan diversos tipos de capital. Estas formas de posesiones materiales e inmateriales, se pueden desagregar según: capital económico (posesiones), capital social (relaciones), capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado) y capital simbólico (prestigio, estatus).

Según nuestra perspectiva, el grupo de posgraduandos del IESP-UERJ forma parte de un sector dominante de la elite académica, debido a que reúne ciertas características que hemos podido observar en sus trayectorias y que refieren a un proceso de acumulación de más de uno de los capitales mencionados anteriormente. Esto no significa que sean un sector dominante en el campo social y político porque, por definición, las elites intelectuales son una fracción dominada en el campo del poder. (Charle, 2009)

En una primera aproximación a este grupo, observamos de manera ostensible que detentan una cierta forma institucionalizada de capital cultural, que se expresa en la posesión de títulos universitarios y en la aprobación de un selectivo programa de pos graduación. De ahí que la noción de capital cultural se torne fundamental para entender la perspectiva analítica desde la que nos situaremos para el análisis de las trayectorias educativas desiguales de los agentes competidores en el espacio académico seleccionado. El capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado, objetivado e institucionalizado.

El capital cultural incorporado es entendido como aquellas disposiciones durables o permanentes que detenta un agente y cuya incorporación comienza en el seno familiar. La acumulación de capital cultural requiere una incorporación y una inmersión duradera en diversos espacios sociales.

Este trabajo de incorporación, por ejemplo, para el caso del aprendizaje de un idioma extranjero, requiere de un tiempo prolongado de acumulación y será más efectivo en tanto el aprendizaje no sea vivido como una ruptura impuesta desde el sistema escolar y tienda a ser naturalizado dentro de las estrategias de reproducción cultural y simbólica familiares. El capital cultural incorporado se puede presentar

entonces como una propiedad hecha cuerpo, devenida parte integrante de la persona, es decir, en *habitus*. (Bourdieu, 2011[1979])

El capital cultural objetivado en soportes materiales (bienes culturales, libros, diccionarios, entre otros) no escapa a esta lógica de transmisión, ya que la herencia de una serie de objetos significa la transferencia de la propiedad sobre los mismos pero no necesariamente la transmisión de las disposiciones específicas que permiten su apropiación, es decir, el capital incorporado asociado al objetivado.

Por último, el estado institucionalizado, es entendido como una forma particular de objetivación bajo el formato de títulos. Estos implican el reconocimiento social y jurídico de un volumen de capital cultural relativamente autónomo del individuo que lo detenta. (Bourdieu, 2011[1979])

De acuerdo a Pierre Bourdieu: “Toda enseñanza, y más particularmente la enseñanza de la cultura (incluso la científica), presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir que constituye el patrimonio de las clases cultivadas.” (Bourdieu & Passeron, Los herederos. Los estudiantes y la cultura, 2006[1964], p. 36)

Es a partir de este análisis que surgieron algunos interrogantes vertebrales de esta tesis. Los mismos versan sobre el origen social del grupo analizado y de las posibles estrategias empleadas por sus familias, para la reproducción social de los mismos. Un ejemplo de este proceso, que analizaremos luego con mayor detenimiento, lo constituye la selección de la escuela secundaria, la cual es decisiva para el posterior desenvolvimiento de una carrera académica.

En concordancia con Almeida y Nogueira, entendemos que la combinación de los diversos capitales detentados por agentes pertenecientes a grupos de *elites*, no remiten exclusivamente a las posiciones actuales de los mismos en el campo académico, sino, también, a las trayectorias de las familias. Las familias de clase media alta y alta utilizan un abanico de estrategias que les permiten conservar posiciones de estatus ya alcanzadas, consolidando capitales sociales, económicos y culturales adquiridos. Por lo que los procesos de socialización y educación de los agentes se tornan decisivos para la reproducción social.

Una subespecie de capital cultural, que toma relevancia en el análisis de las estrategias utilizadas por las familias de elite en la actualidad para su reproducción, lo constituye el dominio de las competencias lingüísticas. El dominio de lenguas extranjeras modernas constituye un instrumental imprescindible para la formación del capital cultural, el cual resulta de la acumulación de informaciones absorbidas a lo largo de la vida y aquellas adquiridas durante la escolaridad. Impactan, consecuentemente en el desempeño académico en la universidad y en el competitivo mercado de trabajo. (Borges & Carnielli, 2005)

Por capacidades lingüísticas entendemos la habilidad, idoneidad y disposición para comprender, hablar, leer y escribir uno o más idiomas extranjeros. Por ello, nos fue necesario relevar no solo variables relativas al capital cultural y lingüístico adquirido en la socialización primaria y secundaria sino también aquellas que se manifiestan en las publicaciones científicas de los agentes.

La expresión “lenguas extranjeras” merece nuestra atención, ya que la misma pareciera referirse a un conjunto uniforme, en el cual todas las lenguas se equiparan. Lejos de esto, existe una clara jerarquización de las mismas de acuerdo al “valor” social que se les atribuye. Como fuera explorado por Bourdieu, el conocimiento de diferentes lenguas propicia lucros materiales y simbólicos de diversa índole para una inversión que puede considerarse como equivalente. En la actualidad, el conocimiento del inglés posee un valor de cambio incomparablemente mayor a cualquier otra lengua (Prado, 2004). Estudios recientes han mostrado la abrumadora presencia de este idioma en el sistema de publicaciones mundial (Ortiz, 2009) así como la existencia de lenguas dominantes (con el inglés en primer lugar, en una posición hipercentral, seguida de lejos por el francés y el alemán) que tienden a traducir en mucho menor grado que las lenguas dominadas, lo que revela la existencia de un sistema jerárquico, segmentado y centralizado en los circuitos de producción científica de América del Norte y Europa (Heilbron, 2008). En América Latina, Leite Prado ha explorado los intercambios universitarios entre Brasil y otros países, señalando que una de las principales motivaciones de los estudiantes de grado para realizar estancias en el exterior reside en la posibilidad de acceder a un aprendizaje práctico del inglés en un país anglófono, lo cual no puede ser suplido por la enseñanza del idioma en el país de origen (Prado, 2004).

En suma, la eficacia de los factores sociales de desigualdad, que toman parte en el estudio de la conformación de las elites, son tales que el sistema universitario consagra las desigualdades a través del privilegio social en don o mérito individual. De acuerdo a Bourdieu, el éxito de su funcionamiento reside en:

“(…) la lógica de un sistema que, basándose en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos como condición de su funcionamiento, no puede reconocer otras desigualdades que aquellas que se deben al mérito individual.” (Bourdieu & Passeron, Los herederos. Los estudiantes y la cultura, 2006[1964], p. 103)

Surge así, una especie del *efecto mateo*² descrito por Robert K. Merton. Este efecto, que el sociólogo utiliza para denunciar en el ámbito de la producción científica que un autor con experiencia acreditada ve más favorecidas sus publicaciones que un joven sin experiencia o un recién llegado (Merton, 1968); puede hacerse extensivo para el fenómeno de acumulación de capitales y recursos (como es el caso de las becas y los subsidios) en las trayectorias de los sectores de elite.

El proceso social de conformación de elites intelectuales, no puede entenderse sino a la luz de la estructuración histórica de las dinámicas del campo educativo superior brasileiro. De ahí la adopción en la presente investigación, de un enfoque histórico-estructural que nos condujo al análisis de la génesis y estructuración del campo educativo superior brasileiro. Dicho análisis nos llevó a complejizar nuestro

² El Efecto Mateo hace referencia al fenómeno de acumulación de bienes materiales e inmateriales que remite a la cita bíblica del capítulo 13, versículo 12 del evangelio de San Mateo: “Porque al que tiene se le dará y tendrá en abundancia; pero al que no tiene incluso lo que tiene se le quitará”.

objeto de estudio, abriendo una amplia gama de interrogantes. Indagamos así, desde las implicaciones de una implementación tardía de un proyecto educativo superior nacional -el cual signó, desde sus comienzos, una educación marcadamente elitista-; hasta las profundas transformaciones neoliberales del retorno a la democracia que estratificaron y fragmentaron el actual sistema educativo brasileiro, imponiendo grandes desafíos para la democratización del mismo.

Para la comprensión de las dinámicas y estructuración del *campo* universitario brasileiro, debemos introducirnos brevemente en este concepto clave de la perspectiva bourdiana. Entendemos por campo, espacios estructurados de posiciones, dispuestos a funcionar como estructuras estructurantes. Un campo se delimita, entre otras cosas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos que están en disputa. La dinámica de un determinado campo es resultado de algo que está en juego y de agentes dispuestos a jugar. Los mismos están dotados de un *habitus*, de ahí el carácter estructurante, que implica el conocimiento y reconocimiento de las reglas que intervienen en el campo correspondiente. (Bourdieu, 1990) El *habitus*, puede entenderse como conjunto de creencias; esquemas de percepción, de apreciación y de acción interiorizados; sistemas de disposiciones a actuar, a pensar, a percibir. (Bourdieu, 1999)

Los campos no son espacios neutros de relaciones entre individuos, por el contrario, están estructurados como sistemas de relaciones en competencia y conflicto entre grupos, y agentes en posiciones diversas (Bourdieu, 1999). En consecuencia, podemos definir la estructura del campo como un estado de la relación de fuerzas entre agentes o instituciones intervinientes en la lucha. Las estrategias de los agentes están vinculadas al posicionamiento en la estructura que tengan los mismos, de acuerdo a la distribución del capital específico acumulado previamente. (Bourdieu, 1990)

Es de particular interés, que al igual que el campo social en su conjunto, el campo universitario es lugar de lucha de clases y de reproducción de la estructura del campo de poder a través de su propia acción de selección e inculcación. (Bourdieu, 2008)

En consecuencia, el campo universitario se organiza en torno a dos principios de jerarquización antagónicos, por un lado una jerarquía social según el capital heredado, el capital económico y político actualmente detentado, y por otro lado, una jerarquía específica, de carácter cultural, según el capital de autoridad científica o de notoriedad intelectual. (Bourdieu, 2008)

Estrategias metodológicas para el abordaje del objeto.

El enfoque epistemológico y metodológico general de esta investigación surge de la articulación de la perspectiva reflexiva de Pierre Bourdieu y la implementación de la técnica de la biografía relacional (Dezalay & Garth, 2002). Esta estrategia metodológica nos permitió poner en relación las trayectorias educativas, combinando métodos cuantitativos y cualitativos. Los primeros permitieron reconstruir una dimensión más estructural y objetiva de las características específicas de las pruebas y

la incidencia de las “cotas sociais”. El enfoque cualitativo proporciona aquí la síntesis que ofreceremos a través del análisis de trayectorias educativas, las cuales permitirán vislumbrar los capitales heredados y adquiridos que están en juego en el ingreso a la posgraduación de una universidad brasileña seleccionada.

La biografía relacional tiene sus antecedentes en la prosopografía, metodología proveniente de la disciplina histórica, también denominada análisis de biografías colectivas o análisis múltiples de trayectorias (multiple career-line analysis), el cual consiste en la investigación de las características comunes en los antecedentes de un grupo de individuos o actores. A través de este método, se establece un universo a estudiar que luego sometemos a una serie de preguntas uniformes que releven información relativa a fecha de nacimiento, estado civil, orígenes sociales, características económicas heredadas, lugar de residencia, educación, ocupación, religión, etc. Los diversos tipos de información sobre los individuos seleccionados serán luego yuxtapuestos y combinados, para el análisis de variables significativas. (Stone, 1971) La biografía relacional como herramienta, a través de la comparación de datos particulares en busca de diferencias o semejanzas, nos permitirá el análisis del posicionamiento en la estructura social y la movilidad social del grupo estudiado, en tanto conformadores de una determinada elite intelectual.

El universo considerado en este trabajo consta de 49 individuos/agentes ingresantes a la post graduación *stricto sensu*, es decir maestría y doctorado, en ciencia política y sociología del Instituto de Estudios Sociales y Políticos (IESP) dependiente de la UERJ, correspondiente al año 2014. Se analiza a partir de variables que permitan visualizar el **origen social** (fecha y lugar de nacimiento, sexo, raza, estudios secundarios en establecimiento público o privado, ingreso a la graduación y/o post graduación por medio del sistema de *cotas* sociales y étnicas), **trayectoria académica** (estudios de grado, universidad de estudios de grado, estudios de maestría, universidad de estudios de grado, estudios complementarios, estudios en el extranjero, universidad de destino en el extranjero, tipo de becas recibidas, organismo/s financiador/es beca/s, premio/s recibido/s), **competencias lingüísticas** (idiomas, nivel de lectura/escritura/comprensión/habla manejado en cada uno de ellos), y **participación en el sistema de publicaciones** (tipo de publicaciones –libro, revista, ponencias en congreso, como autor único, como colaborador-, publicaciones nacionales o internacionales, participación como miembro de cuerpo editorial).

El análisis de las trayectorias educativas de los agentes sociales seleccionados procurando visualizar el sector social de origen, nos permite la observación de las estrategias utilizadas por los mismos para la acumulación y movilización de sus capitales en la construcción de carreras intelectuales notables y que los sitúan en un sector social privilegiado.

Los datos biográficos utilizados en este trabajo fueron obtenidos por dos vías: a) De la Plataforma Lattes del CNPq, base que centraliza e integra datos de currículum, grupos de investigaciones e instituciones del país. El Currículo Lattes se tornó un padrón nacional de registro de estudiantes e investigadores brasileiros, siendo obligatorio para el ingreso en la mayoría de las universidades e instituciones de fomento y de investigación.

b) En el transcurso de la investigación pudimos obtener un cuestionario socio-económico realizado por la Universidad del Estado de Rio de Janeiro a los candidatos a los programas de maestría con la finalidad de analizar las trayectorias de movilidad

social de los mismos. Si bien no fueron obtenidos para la totalidad del universo estudiado (excluye a los candidatos a doctorados), por la riqueza de datos que relevan, consideramos de suma relevancia incorporar. Este material releva una vasta cantidad de información relativa al origen social de los postulantes, cuestión de fundamental interés de esta tesina. Realizaremos un análisis de los mismos, procurando visualizar la condición de origen de estos estudiantes a través de variables como: sexo, color o raza, año y estado de nacimiento, condición laboral, si viven con sus padres o responsables, ingreso mensual, ingreso mensual del padre o responsable, ocupación del padre, madre, abuelo paterno y abuelo materno, nivel de estudios alcanzado por sus padres, abuelo materno y abuelo paterno, y si sus padres son originarios del campo o la ciudad. Hemos cotejado estos datos con las trayectorias académicas de los estudiantes, rastreando posibles estrategias de reconversión, manutención o incremento de capitales de los agentes.

Capítulo 2: Génesis del Sistema Educativo Superior Brasileiro.

Las universidades en tiempos de la colonia. Las universidades hispanas y el monopolio educativo de Portugal bajo la Universidad de Coímbra.

En América Latina, el surgimiento de las universidades vino de la mano de la conquista española, y por lo tanto, como un producto previamente experimentado y surgido del contexto europeo. La bula dictada por el Papa Julio II en 1508, *Universalis Ecclesiae Regiminis* organizó la Iglesia en Indias y fundamentó todo lo relativo a la futura enseñanza en la colonia, la que era llevada a cabo casi en su totalidad por religiosos, o con notable intervención de éstos. Las universidades americanas, así como las europeas, quedaron signadas por los poderes eclesiásticos y reales. De acuerdo con Tünnermann (1991) la universidad colonial, creada dentro del contexto de la política cultural trazada por el imperio, tuvo como misión servir los intereses de la Corona, la Iglesia y las clases superiores de la sociedad. En consecuencia, dicha universidad fue señorial y clasista, al igual que la sociedad cuyos intereses servía.

Darcy Ribeiro (1973) afirma que la universidad colonial fue una réplica del modelo hispánico de enseñanza superior: señorial, escolástico y clerical; y cumplió la función social de formar las capas letradas criollas que rigieron la vida colonial como un patriciado político subalterno respecto de los representantes de la metrópoli. De allí su carácter aristocrático, expresado entre otras cosas, por la necesidad de probar la legitimidad y pureza de sangre, excluyendo consecuentemente a la población negra y nativa.

Durante el siglo XVI, se establecieron varias universidades pero no todas tuvieron continuidad en el tiempo. La primera en crearse fue la Real y Pontificia Universidad de Santo Tomás de Aquino, Santo Domingo, antigua Isla La Española y actual República Dominicana, fundada por bula de Paulo III, en 1538. A esta le siguieron la Real y Pontificia Universidad de San Marcos en Lima, Perú (1551) y la Real y Pontificia Universidad de México (1551). Durante el siglo XVII se crearon, la Universidad de Córdoba (1613), en Argentina y la Real y Pontificia Universidad de San Francisco Xavier (1624) de Chuquisaca en Bolivia y la Real Universidad de San Carlos Borromeo (1676) en Guatemala, instituciones estas que continúan desempeñando funciones académicas en la actualidad.

Otra corriente de fundación de instituciones académicas en las colonias españolas se produjo durante el siglo XVIII, como consecuencia de la reconfiguración de las relaciones coloniales de los borbones y las transformaciones que produjeron en América. En este siglo se fundaron dos que persistieron con algunos cambios hasta la actualidad: la Real Universidad de San Felipe (1738) en Santiago de Chile y la Universidad de Guadalajara (1792) en México.

La corona española manifestó una preocupación diferente al resto de las potencias coloniales, ya que tanto Portugal en cuanto al Brasil, e Inglaterra y Francia en cuanto a las Antillas, construyeron sus imperios sin darle ninguna importancia a la fundación de universidades. De acuerdo a Weinberg (1984) la diferencia fundamental parece consistir en que, desde un primer momento, en América se pretende implementar una sociedad compleja con bases culturales y sociales estables. España se proponía formar *in situ* una aristocracia fiel, un sacerdocio y una burocracia eficientes; y es dentro de este ‘proyecto’ que se entiende la temprana formación de colegios y universidades.

En el caso de la Corona portuguesa, la política de la Corte obligó a las elites nativas a someterse al monopolio de educación superior ejercido por la Universidad de Coímbra³ e impidió activamente toda iniciativa de proyecto universitario. El modelo colonial brasileiro mantuvo rasgos en común con el español, pero poseyó rasgos característicos que lo diferenciaron. Weinberg (1984) sostiene que el escaso grado de desarrollo de la población autóctona, no solo por su número reducido en cuanto a la extensión del territorio sino también por su alto grado de dispersión; impidió una ocupación productiva del territorio y cuando intentaron ampliar cultivos como el azúcar se hizo necesaria la introducción de esclavos negros, en cuyo comercio los portugueses ya tenían experiencia. En efecto, lo que comenzaba a formarse era una sociedad trasplantada, en la cual el elemento indígena inicialmente explotado fue no solo reducido sino también marginado. En palabras de Nelson Werneck Sodré (1972) “la colonia fue un objeto” y no un sujeto con personalidad.

Sergio Bagú (1949) explica que en la economía colonial, la configuración del ingenio brasileño en una célula autosuficiente, un enorme latifundio en el cual se producía casi todo lo que se consumía. Lo convirtió en una economía autosuficiente que se practicó en vastas zonas rurales del Brasil, las ciudades no tuvieron allí existencia tan próspera y más densamente pobladas, como aquellas que se agruparon en torno a las minas, como en México y Perú. Esta circunstancia nos lleva a afirmar que “la colonia tenía el aspecto económico y demográfico de un inmenso archipiélago” a lo largo de un extensísimo litoral escasamente explorado. (Weinberg, 1984)

El poder monárquico portugués, para impedir cualquier tipo de desarrollo autónomo en Brasil, cerró sus fronteras, tornó obligatoria la nacionalidad portuguesa de los funcionarios, monopolizó el comercio y negó el permiso para la creación de universidades e imprentas. Ésta última fue instalada recién en 1808, casi 3 siglos después que en México. Se configuró así un panorama de estrecha dependencia entre la

³ La Universidad de Coímbra es una institución de educación superior portuguesa, situada en la ciudad de Coímbra. Es la institución más antigua del país, teniendo por antecedente el acta Studium Generale del rey Dionisio (Dinis) el Labrador. Fundada en 1290 en la ciudad de Lisboa y transferida a Coímbra en 1308, sólo un siglo más tarde de la fundación de la nación portuguesa. Con más de siete siglos de historia, dicha institución cuenta con un patrimonio material e inmaterial único, considerándose una pieza fundamental en la historia de la cultura científica europea y mundial. En http://www.uc.pt/fduc/faculdade/a_nossa_historia/historia_1

colonia y la Metrópolis, en el cual la primera se integra a su nobleza, clero, burócratas y letrados, todos ellos formados en Portugal (Teixeira, 1989).

De acuerdo a Anísio Teixeira (1989), el tipo de sociedad que se implantó en la colonia portuguesa se caracterizó por ser una sociedad arcaica, de cultura oral -en contraposición a la cultura tipográfica de la palabra impresa-, fundada en la esclavitud, en el patriarcalismo rural y en la burocracia colonial, y explotada por el monopolio mercantilista de la metrópolis. Se constituyó así una nueva especie de Estado eclesiástico con una élite blanca a la cabeza.

Hasta comienzos del siglo XIX la universidad de Brasil fue la Universidad de Coímbra y era allí donde continuaban sus estudios los alumnos de los colegios reales de los jesuitas. En el siglo XVIII, dichos alumnos eran obligados a un año en el Colegio de Artes de Coímbra como requisito de ingreso a la Universidad para los cursos superiores de teología, derecho canónico, derecho civil, medicina, filosofía, y, posteriormente -después de la reforma de 1772- ciencias físicas y naturales. En dicha universidad se graduaron, en los primeros tres siglos, más de 2.500 jóvenes nacidos en Brasil. No es de extrañar que las élites intelectuales brasileras de la época, incluida aquella que condujo el proceso emancipatorio nacional, fuera graduada de Coímbra. No se puede sino hasta después de la República, hacer una distinción analítica entre las dos culturas (brasileña y portuguesa), y mucho menos en cuanto a las clases dominantes (Teixeira, 1989).

Hasta finales del siglo XVIII, la educación que se impartía en Coímbra era predominantemente escolástica. El sistema escolar portugués se centraba en la formación del clero, de legistas y canonistas bajo la forma concebida por la *Ratio Studiorum* de los jesuitas, elaborada en el siglo XVI como representación de la restauración de la Contra-reforma. Hacia el siglo XVI se trasplantó así en Brasil una educación que revivía los períodos ya decadentes de la escolástica, sin otra preocupación que la de conservar y reproducir los privilegios atribuidos al clero y a los funcionarios de la colonia, dentro de las estrictas necesidades del Estado y la Iglesia. (Teixeira, 1989)

En la segunda mitad del siglo XVIII durante el reinado de Don José I, tuvieron lugar las “reformas pombalinas”, denominadas así por el primer ministro del reino, el Marqués de Pombal. Haciéndose eco de las ideas iluministas, lo que se comenzó a discutir fue el pasaje del estado eclesiástico al estado secular, y la capacidad del estado portugués de adaptarse a las nuevas ideas y condiciones del siglo XVIII. Tales ideas resquebrajaron la tranquila aceptación de las instituciones existentes, generando una nueva élite intelectual y política, la llamada “élite extranjera”, de la que fue su mayor expresión Pombal. El ministro, que desempeñó su cargo entre 1750 y 1777, tuvo el objetivo de llevar adelante la reforma radical del reino, no solo en los aspectos económicos y financieros, sino fundamentalmente en los aspectos educativos y culturales. (Teixeira, 1989)

De acuerdo a Bagú (1949), Pombal advertía el anquilosamiento en el que había recaído Portugal y reconocía el que tanto el comercio interno portugués como el internacional se encontraban bajo absoluto dominio inglés. Por lo que su orientación

comercial, tuvo el objetivo expreso de desplazar a Gran Bretaña del mercado luso-brasilero. Para Brasil, las políticas del estadista portugués estuvieron orientadas a estimular la producción agrícola colonial en detrimento de las extracciones metalíferas, que consideraba un espejismo que conducía más a la miseria que a la riqueza. En 1780, producto de la tenacidad de Pombal, la balanza de comercio entre Portugal y Gran Bretaña resultó favorable a la primera. A pesar de los esfuerzos, los avances se desvanecieron rápidamente, ya que Portugal no logró rehacer el atraso que acarrearba hacía siglos, y siguió padeciendo una agricultura retrógrada y una producción de manufacturas que apenas competía con las extranjeras.

En el plano educativo, las reformas pombalinas llevaron a la Universidad de Coímbra a ensayar los primeros pasos hacia la modernización de su enseñanza, en un movimiento que se correspondería, en rigor, al del espíritu renacentista, revivido por el iluminismo del siglo XVIII. La Universidad de Coímbra, heredera de la Universidad de París en Francia y de la de Salamanca en España, se asemejaba a las universidades de la época, habiendo pasado en el siglo XVI por el control de los jesuitas, y al servicio de la Contra-reforma y de la Inquisición. La reforma tuvo como objetivo principal secularizar la educación y llevarla a la órbita del poder estatal.

El período de Independencia brasilero, a comienzos del siglo XIX, mantuvo limitadas las oportunidades educativas, permitiendo que solo una pequeña elite, originaria de Brasil y formada durante el período de la Colonia, asumiese tranquilamente la posición de substituir la antigua elite colonizadora portuguesa. Tal situación, que de algún modo se dio en toda América Latina, en Brasil fue más pronunciada e implicó un mero traspaso del poder de portugueses nacidos en Portugal a portugueses nacidos en Brasil. En consecuencia se preservaron la monarquía, el rey, la aristocracia, la esclavitud, el sistema de control administrativo y fiscal, y la misma estructura de poder y de educación de elite.

A partir de 1808, con el exilio de la familia real portuguesa en Rio de Janeiro, fueron creadas las primeras instituciones de educación superior en el país. La concepción imperante en dicho momento fue de cuño estrictamente profesionalizante: surgieron escuelas de Medicina en Bahía (febrero de 1808) y en Rio de Janeiro (noviembre de 1808), y de Ingeniería en Rio de Janeiro (1810) (Fávero, 2007).

En efecto, durante el período del Imperio (1822-1889) instaurado luego del proceso independentista, se inmovilizó el desarrollo educativo, manteniendo a lo largo del siglo XIX las condiciones educacionales de la Colonia, con un crecimiento modestísimo de instituciones de educación primaria -seguido de escuelas vocacionales-, un sistema selectivo de elite reducido a unas pocas escuelas secundarias, y una educación superior limitada exclusivamente a las profesiones liberales, en media docena de instituciones aisladas y de tiempo completo (Texeira, 1989).

Las primeras universidades poscoloniales latinoamericanas y la particularidad del caso brasileiro.

Las universidades surgieron para la enseñanza profesional como escuelas vocacionales, con el objeto de canalizar las actividades educativas hacia los requerimientos profesionales, eclesiásticos y gubernamentales de la sociedad. Al igual que cualquier otra corporación, la universidad representaba asimismo la organización de los miembros de un oficio para defender sus intereses gremiales e instaurar un monopolio a su beneficio, que era el de otorgar la licencia para enseñar y el de formar a los profesionales de la naciente sociedad urbana en las especialidades de la época: teología, derecho, retórica, o las artes liberales y las ciencias que se estimaban apropiadas para el entrenamiento del clero profesional, de los abogados, y administradores eclesiásticos y civiles (Brunner, 1990).

“El funcionamiento de la universidad americana fue disímil en los varios lugares donde empezó a existir. En México dio mejores resultados que en Lima; en el resto del continente –hasta el periodo de la Independencia- las universidades fueron casi siempre una empresa precaria, dedicada en lo fundamental a la formación de sacerdotes, abogados y administradores. Durante el periodo de casi tres siglos que corre entre 1538 y 1827 se crearon en la América Hispánica un total de 33 universidades, algunas de las cuales tuvieron una existencia puramente nominal”. (Brunner, 1990, p. 4)

En las primeras universidades americanas los alumnos eran escasos, al igual que las carreras ofrecidas, que no pasaban de tres o cuatro, y la dirección de los asuntos universitarios pertenecía habitualmente a los profesores. Las ciencias estaban casi por completo al margen, faltaban los recursos económicos y en general, el ambiente social era poco propicio, pues carecía de un ambiente cultural que alentara a la institución.

La institución que el Nuevo Mundo “importó”, para luego adaptarla y desarrollarla lentamente mediante sucesivas reformas e innovaciones, se implantó en estas latitudes con una variedad de funciones, algunas declaradas y otras no enunciadas pero no por eso menos importantes. En general, se buscó mediante ella formar al personal que la Iglesia y el Gobierno necesitaban para poder cumplir sus cometidos, elevar la vida intelectual y cultural, y evitar la emigración de jóvenes de un lugar a otro (Brunner, 1990).

Poco tienen que ver, en todo caso, nuestros sistemas nacionales de educación superior contemporáneos con aquellas instituciones que llegaron a las Indias españolas hace cerca de cinco siglos. Más directa es su línea de descendencia, en cambio, respecto de las universidades y demás establecimientos de enseñanza superior creados con posterioridad a la disolución del edificio colonial. Mientras en algunas partes la vieja universidad colonial solo cambiaba de forma, pero permanecían sus rasgos escolásticos

y retrasados, en otras, surgían nuevas universidades establecidas dentro de una visión moderna, más adaptada a las exigencias de la naciente sociedad industrial, urbana y nacional (Brunner, 1990).

“En suma, durante el siglo XIX, la educación superior americana atraviesa por una prolongada crisis de “renacimiento institucional”. Es ésta una fase de disolución de la universidad colonial y de prolongación inercial de la misma, dentro de un contexto que sin embargo entrababa su funcionamiento y la convertía en forma progresiva en un bastión del pasado. Simultáneamente es una fase de creación de un nuevo tipo de universidad, la incipiente universidad nacional, que pretende echar las bases de las disciplinas académicas, formar a los cuadros para la administración republicana y promover, en todos los niveles, la empresa educativa del país.” (Brunner, 1990)

Carlos Tünnermann (1991) sostiene que los procesos independentistas abrieron la puerta completamente a la influencia francesa, que antes había llegado en su versión borbónica, que por entonces era considerada estandarte de la vanguardia del pensamiento de la humanidad. Y cuya expresión más acabada en la época era el positivismo de Augusto Comte. Considera al positivismo y el iluminismo, como el alma del liberalismo criollo, pero en un sentido más político que especulativo. La imitación de la universidad francesa, fue el camino elegido para modernizar las antiguas universidades coloniales, consideradas vestigios medievales. La universidad francesa había sufrido, a su vez, fuertes transformaciones producto de la visión educativa politécnica propiciada por Napoléon. Ésta tenía un acentuado énfasis profesionalista, lo cual implicaba la desarticulación de la enseñanza y la sustitución del complejo universitario en una suma de escuelas profesionales. La universidad se somete a la tutela y guía del Estado, a la preparación del personal de la administración pública y a la atención de las necesidades sociales primordiales.

En consonancia, Brunner (1990) plantea que las universidades nacionales poseían un “gesto napoleónico” por detrás de su fundación. Este gesto consiste en pensar que el Estado debe hacerse cargo de la enseñanza de la nación (Estado docente) y que a él corresponde asegurar, mediante la universidad, el doble cometido de formar los cuadros administrativos y profesionales y de vigilar la educación en los niveles escolares inferiores. Consecuentemente a esta función docente del Estado es imprescindible pensar aquellas que ya no gozan legitimidades tradicionales: monárquicas y religiosas. Y por último, dicha institución encargada de la superintendencia de toda la educación pública debe estar compuesta por un grupo de profesores que se constituyen en corporación y gozan de una relativa autonomía dentro del marco del servicio del Estado.

De cualquier modo, como ha sostenido Tünnermann, la universidad del XIX se hallaba aún muy distante de nuestros modernos sistemas de educación superior. Durante ese tiempo, sin embargo, se fundaron las bases institucionales de estos. Nació así la

Universidad de Buenos Aires (1821), la Universidad de Caracas dejó de ser pontificia y pasó a denominarse Universidad Central de Venezuela (1826), al igual que la Universidad Santo Tomás de Aquino, que ese mismo año pasó a denominarse Universidad Central del Departamento del Ecuador. Se creó en Santiago la Universidad de Chile (1842) y por esos mismos años en Montevideo, la Universidad del Uruguay, la que empezó a funcionar hacia 1860. La universidad Nacional de Asunción fue creada en 1889. En México, se suprimió después de la Independencia la vieja universidad colonial, se reabrió y cerró múltiples veces, hasta la consolidación de la Universidad Nacional de México en 1910. En Argentina, además de la UBA, se establecieron a fines de del siglo XIX las Universidades de Santa Fe y La Plata. En 1888, se fundó la Universidad Católica de Chile. En Brasil, después de la Independencia, los servicios de educación superior comenzaron a ser ofrecidos en varias facultades que se crearon al efecto, pero no se fundaron universidades hasta el nuevo siglo. (Tünnermann, 1991)

El ritmo de crecimiento durante las primeras décadas del siglo XX apenas se aceleró en comparación al siglo anterior. En Argentina se (re)crearon las Universidades Nacional de La Plata en 1905 -a partir de la Universidad Provincial de La Plata- y la Universidad del Litoral en 1920 -a partir de la Universidad Provincial de Santa Fe-. Durante el período de restauración iniciado con el Golpe de Uriburu, se creó la Universidad Nacional de Cuyo en 1939. Hasta 1950 en Argentina existían 6 establecimientos universitarios, todos ellos de carácter público, ya que la creación de establecimientos privados fue autorizada después de esa fecha (Brunner, 1990).

En México, durante las décadas de 1920 y 1930 se crearon 8 universidades (Universidad de Michoacán, Universidad de Yucatán, Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, Universidad de Guadalajara, entre otras) quitándole así el carácter único a la Universidad Nacional de México. Hacia finales 1940, se crearon el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Iberoamericana. Considerando estas últimas, constituían las tres instituciones de educación superior de carácter privado en dicho país (Brunner, 1990).

En Chile, la única universidad de carácter público, la Universidad de Chile creada en 1842 monopolizó los estudios superiores hasta finales del siglo XIX, cuando comenzaron a surgir universidades de gestión privada como la Universidad Católica de Chile (1888), a la que siguieron, durante el siglo XX, la Universidad Concepción (1919), la Universidad Católica de Valparaíso (1928) y la Universidad Técnica Federico Santa María (1926) (Mellafe Rojas, Rebolledo, & Cárdenas, 1992) (Krebs, Muñoz, & Valdivieso, 1994).

Las transformaciones de la década del 20. El fin de la Vieja República (1889-1930) y el surgimiento de la Universidad de Río de Janeiro (URJ).

De acuerdo a Luiz Antonio Cunha (1980), la completa carencia de tradición universitaria, exceptuando la experiencia de las escuelas de medicina, no facilitó la creación en Brasil de un padrón universitario. La última década de la Primera República presentó un aumento de la demanda por educación superior, consecuencia de las transformaciones económicas, políticas, culturales e institucionales en proceso en el país. Surgieron múltiples tentativas en este momento a favor de la creación de universidades, pero como mencionamos anteriormente, de la Colonia a la República, esta idea generó fuertes resistencias. Hasta el final del período monárquico, más de dos docenas de propuestas y proyectos fueron presentados sin éxito, y aun luego de la Proclamación de la República (1889), las primeras tentativas se vieron frustradas. Recién en 1915, con la promulgación de la Reforma de Carlos Maximiliano, el problema de la creación de una institución universitaria en el país tomó forma legal por medio del Decreto N° 11.530, que dispuso a través del artículo 6°: “El Gobierno Federal, cuando hallase oportuno, reunirá, en Universidad, la Escuela Politécnica y de Medicina de Rio de Janeiro, incorporando a ellas una de las Facultades Libres de Derecho, dispensándole una taza de fiscalización y otorgándole gratuitamente edificio para funcionar”.⁴

La década de 1920 trajo consigo grandes transformaciones del escenario político, económico y social del país. Se agravaron las contradicciones de la Vieja República y se intensificaron los movimientos de renovación social, política y cultural, que culminaron en la llamada Revolución de 1930⁵, en la que profundizaremos en el apartado siguiente. Procesos emergentes de este contexto fueron las huelgas obreras, el movimiento tenentista, la Semana de Arte Moderno (1922), la fundación del Partido Comunista (1922), la creación de la Academia Brasileira de Ciencias (1922) y de la Asociación Brasileira de Educación (1924), entre otros.

Hasta la década del 20 la educación superior brasilera se encontraba organizada bajo la forma de facultades aisladas. Éstas, al reunirse bajo un gobierno común, tal como lo disponía el Decreto N° 11.530, conformaron las primeras universidades: Rio de Janeiro (1920) y Minas Gerais (1927). A fines de la era Vargas, las universidades ya sumaban cinco: la Universidad de Rio de Janeiro que había pasado a denominarse Universidad de Brasil; la Universidad de Minas Gerais, la Escuela de Ingeniería de Porto Alegre que pasó a denominarse Universidad Técnica do Rio Grande do Sul y luego Universidad de Porto Alegre; la Universidad de São Paulo (1934) y las Facultades Católicas en Rio de Janeiro, antecesora de la que luego sería la Universidad Católica de dicha ciudad, más tarde reconocida como pontificia (Brunner, 2007).

María Lourdes de Favero (2007) historiadora de la Universidad Federal de Rio de Janeiro, observa a propósito de la creación de la Universidade do Rio de Janeiro, que

⁴ Traducción propia.

⁵ La Revolución de 1930, fue un movimiento armado, liderado por los Estados de Minas Gerais, Paraíba y Rio Grande do Sul, que culminó con un Golpe de Estado, que depuso al presidente de la República Washington Luís. Getúlio Vargas es quien asume la Jefatura del “Gobierno Provisorio”, dando así fin a la denominada República Vieja.

el motivo de su creación no fue, como algunos historiadores afirman, la necesidad de otorgar un título académico al Rey Belga de visita en el país en aquel entonces, sino que el fundamento real para su creación habrían sido las presiones para que el Gobierno Federal asumiese su proyecto universitario, ante la aparición de propuestas de instituciones universitarias libres y a nivel estadual. Con la proclamación de la República se creó, como observa Cunha (1980), un orden jurídico, liberando antiguas ansias federativas y que contribuyó para el surgimiento de iniciativas de creación de instituciones de educación superior en diversos estados. En tres de ellos surgieron universidades por fuera del poder central federal y bajo la órbita estadual: en Amazonas (1909), en São Paulo (1911) y en Paraná (1912).

Favero sostiene que a pesar de los múltiples problemas e incongruencias existentes en torno a la creación de la URJ, un aspecto que no puede ser subestimado es que su instauración tuvo el mérito de reavivar e intensificar el debate en torno al problema universitario en el país. Ese debate, en la década del 20, adquirió expresión fundamentalmente por la actuación de la Asociación Brasileira de Educación (ABE) y por la Academia Brasileira de Ciencias (ABC). Entre las cuestiones recurrentes en dichos debates se destacaron la concepción de universidad, las funciones que tendrían, la autonomía universitaria y hasta qué punto el modelo de universidad a ser adoptado en Brasil debería ser único o si cada universidad podría ser organizada de acuerdo a sus condiciones peculiares y la región de localización. En lo que respecta a las funciones y al papel de la universidad se pueden identificar dos posiciones: los que defendían como sus funciones básicas la de desenvolverse en el ámbito de la investigación científica, además de la formación de profesionales, y los que consideraban prioritaria la formación profesional. Una tercera posición podría ser considerada un desdoblamiento de la primera, y sostenía que para merecer esa denominación, la universidad debería tornarse foco de cultura, diseminación de ciencia adquirida y creación de ciencia nueva. Sin embargo, la institucionalización de la investigación en la universidad no se concretó en la década de 1920, ni en la esfera federal, con la URJ, ni en la estadual, con la creación en 1927 de la Universidade de Minas Gerais, instituida según el modelo de la primera. (Favero, 2007)

En suma, desde la regencia de D. João VI (1816-1826) hasta la segunda década del siglo XIX se comenzaron a crear los primeros cursos y posteriormente, escuelas y facultades de Medicina, Marina, Derecho, Pintura, entre otras, que no se aproximaban a una institución universitaria por la intercalación de los currículos y por los objetivos de investigación. La investigación, cuando existía, era esporádica, directamente ligada a los docentes de renombre, constituyendo excepciones (Favero, 2007).

Centralización del Estado: la Era Vargas (1930-1951).

La creación del MESP (Ministerio de Educación y Salud Pública) y el Estatuto de las Universidades Brasileñas.

Si en los primeros años del siglo XX, ya se presentaban señales de ruptura del pacto de dominación de un Estado oligárquico, representado por la “política dos governadores”⁶, ese proceso se aceleró aún más en los años 20, sobre todo con la Gran Depresión de 1929, y se concretó políticamente en la Revolución de 1930. Surgió así un Gobierno Provisorio caracterizado por un Estado más centralizado, abriendo un proceso de concentración progresiva en la órbita del Ejecutivo Federal, en el que pasaron a ser diseñadas políticas públicas de carácter nacional e inclusive en el ámbito educativo. Pero su coronamiento definitivo, ocurrió de hecho en 1937, con la implantación del *Estado Novo* (1937-1945), el cual se basó en el antiliberalismo y la demanda de un Estado fuerte y centralizado. Este periodo abrió una etapa de industrialización por sustitución de importaciones, la sociedad se urbanizó y la división social del trabajo se complejizó, constituyéndose en base de un organización política corporativa fundada en el principio de justicia social. (Ansaldi & Giordano, 2012)

Detengámonos brevemente a analizar este proceso, clave para la comprensión de la historia brasileña. La figura y acción de Getulio Vargas ocuparon el centro de la escena política brasileña en lo que va del período de 1930 a 1954, año de su suicidio. Durante dicho periodo es posible distinguir cinco momentos: el gobierno provisorio (1930-1934), gobierno constitucional (1934-1937), Estado Novo (1937-1945), presidencia del General Eurico Gaspar Dutra (1945-1951), retorno a la presidencia de Vargas y populismo (1951-1954). El clima ideológico imperante en este periodo, de carácter autoritario y antiliberal, tuvo sus fundamentos en las obras de Alberto Torres, Francisco José de Oliveira Vianna, Antonio José Azevedo Amaral y Francisco Campos, entre los más importantes intelectuales de esa corriente. Éste último, destacada figura de la derecha autoritaria y ministro de Justicia de Getúlio, fue quien tuvo a cargo la elaboración de la nueva Constitución, la cual estableció la supremacía de la organización sobre la participación y un Poder Ejecutivo fuertemente centralizado y personalizado en la figura de Vargas. (Ansaldi & Giordano, 2012)

El Gobierno Provisorio en noviembre de 1930 creó el Ministerio de Educación y Salud Pública (MESP), teniendo como primer titular también a Campos, que elaboró e implementó, a partir de 1931, reformas en la educación secundaria, superior y comercial, con acentuada tendencia centralista. Se trató, en efecto, de adaptar la educación escolar a las directrices que asumieron formas bien definidas tanto en el campo político como educativo, teniendo como preocupación crear y desarrollar una

⁶ Se denominó así al proceso político predominante durante la República Oligárquica (1894-1930) mediante el cual los gobernadores de los estados de São Paulo y Minas Gerais, que poseían gran autonomía respecto del poder central, se articulaban para elegir a los presidentes de la Nación. Dicho proceso estaba fuertemente ligado a la denominada “política do café com leite” referido a la alianza entre las oligarquías rurales productoras de café (en el caso paulistano) y leche (en el caso minero).

educación más adecuada con el proyecto de “modernización” del país, con énfasis en la formación de elites intelectuales y en la capacitación para el trabajo. (Favero, 2007)

Una educación que contribuyese para completar la obra revolucionaria, orientando y organizando la nacionalidad. En esta línea, el gobierno central elaboró su proyecto universitario mediante tres decretos datados el 11 de abril de 1931 relativos a: promulgación del *Estatuto de Universidades Brasileiras* (Decreto n° 19.851/31); *Organización de la Universidad de Rio de Janeiro* (Decreto n°. 19.852/31) y creación del *Consejo Nacional de Educación* (Decreto n° 19.850/31). Dicho proyecto de reforma de la educación superior pasó a la historia con el nombre del ministro que la encaminó.

Analizando el Estatuto de las Universidades Brasileiras (Decreto n° 19.851/31), algunas cuestiones requieren ser detalladas. La primera refiere a la integración de las escuelas o facultades en la nueva estructura universitaria. Por el Estatuto, ellas se presentaban como verdaderas “islas” dependientes de la administración superior. Otra cuestión se relaciona a la cátedra, unidad operativa de enseñanza liderada por cada profesor. Los privilegios del profesor catedrático adquirieron características históricas, presentando el régimen de cátedra como núcleo o alma mater de las instituciones universitarias. Además, la idea de cátedra contenida en ese Estatuto ganó fuerza en las constituciones de 1934 y 1946, subsistiendo legalmente hasta 1968, cuando es vetada, mediante la Ley Básica de Reforma Universitaria, Ley n° 5.540/68, art. 33. En la Reforma Francisco Campos, una cuestión que aun hoy constituye un desafío es lo establecido en cuanto a la concesión de una relativa autonomía universitaria, como preparación gradual para la autonomía plena (Favero, 2007).

El establecimiento de un modelo universitario: la Universidad de Brasil (UB).

Como analizamos anteriormente, con la implantación del *Estado Novo*, el nuevo régimen político dirigido por Getúlio Vargas, se dio continuidad a la reestructuración del estado y a la profesionalización del servicio público del gobierno anterior. El otrora Ministro de Educación y Salud, Francisco Campos, fundamental propulsor de la reforma educativa homónima, asumió en este período el Ministerio de Justicia y la elaboración de la denominada Constitución de 1937. La misma estuvo profundamente marcada por rasgos corporativistas y por la preeminencia del poder central sobre los estados y del Poder Ejecutivo sobre el Judicial y Legislativo. El período del Estado Novo se caracterizó a grandes rasgos por la decisiva intervención del estado en todas las esferas, traducido en un fuerte impulso hacia la industrialización y modernización de la sociedad brasileira, y por la carencia de conflictos sociales producto del clima represivo imperante.

Asumió en dicho período el Ministro de Educación y Salud, Gustavo Capanema, quien tuvo un rol fundamental sobre el control de las instituciones universitarias. Se creó la Ley n° 452/37, la cual estableció la organización de la Universidad de Brasil, a partir de la Universidad de Rio Janeiro, con la intención de fijar un modelo de

educación superior en todo el país. Dicha ley estableció en sus disposiciones generales la carencia de autonomía de la universidad en relación al gobierno. Las decisiones pasaron a ser tomadas en nombre del principio de autoridad y disciplina, y la autonomía universitaria fue completamente olvidada. Durante el *Estado Novo*, algunas medidas adoptadas pueden considerarse un retroceso en comparación a lo dispuesto en el estatuto de las Universidades Brasileñas de 1931, que establecía, entre otras determinaciones, la elección de dirigentes, rector y directores de unidades, efectuada a partir de lista triple. En ese contexto, las universidades existentes se tornaban víctimas de una organización monolítica del Estado, carente de cualquier tipo de autonomía.

Con la destitución de Vargas en octubre de 1945, y consecuentemente el fin del Estado Nuevo, Brasil entró en una nueva fase de su historia. Se inició un proceso de repensar lo identificado con el régimen autoritario hasta entonces vigente. La “redemocratización” del país fue consubstanciada en el marco de una nueva Constitución, promulgada el 16 de septiembre de 1946, que se caracterizó de modo general por el carácter liberal de sus enunciados. La Constitución de forma explícita aseguraba la libertad de pensamiento y dispuso: Es libre la manifestación de pensamiento sin que dependa de la censura [...]. La publicación de libros y periódicos no dependerá de la licencia del poder público [...] Es inviolable la libertad de conciencia y creencia [...]. Por motivo de convicción religiosa, filosófica o política, nadie será privado de ninguno de sus derechos [...]. Las ciencias, las letras y las artes son libres [...]. El amparo de la cultura es deber del Estado. (art. 144,§ 5º,7º,8º, arts. 173 y 174)⁷

Una observación importante, relacionada con la reforma de 1946, es que ella introdujo, en el plano de la ley, la estructura departamental: el nuevo estatuto preveía que las Facultades y Escuelas debían organizarse en departamentos, dirigidos por un jefe, escogido entre los profesores catedráticos que lo componían. A pesar de eso, durante los 20 años siguientes fue el régimen de cátedra vitalicia, y no la de departamento, el sistema que organizó la vida académica de la universidad. Esa estructura administrativa, con pequeñas modificaciones, funcionó durante todo el período de la Constitución de 1946, es decir, hasta el final de la década del 60.

El crecimiento de la institución ocurrió solamente en función de las presiones sociales por el aumento de vacantes y por la multiplicación desordenada de las unidades, muchas de ellas surgidas para resolver conflictos de intereses entre catedráticos en el interior de las ya existentes. En otras palabras, los vicios de origen y la falta de planeamiento de los años ´20 permanecieron intactos.

⁷ Traducción propia.

Capítulo 3. Emergencia del sistema educativo contemporáneo brasilero: expansión y diversificación.

Al momento de completarse la Independencia en gran parte de América Latina, las universidades rondaban las 25, y hacia 1950, transcurridos 125 años, esta cifra se había triplicado, llegando casi a 75. No obstante, la matrícula para el año 1950 era apenas de 266 mil alumnos, es decir, un 1,9% de la totalidad de los jóvenes entre 20 y 24 años de edad. Cabe mencionar, que del total de la matrícula, Argentina, Brasil, y México reunían el 64%. Y observando las tasas de escolarización superior prevalecientes hace casi cuatro décadas, tres países se destacan nítidamente del resto: Uruguay (6%), Argentina (5%) y Cuba (4%) (Brunner, 2007).

Otra característica de la educación latinoamericana hasta los años 50, era el neto predominio de la matrícula masculina por sobre la femenina. Cuba y Panamá eran los únicos países en los que la matrícula femenina alcanzó cerca el 40% del total; en Brasil, Paraguay y Perú, constituía entre un 20% y 30%; y en el resto de los países, no alcanzaba el 20% (Brunner, 2007).

En cuanto a la distribución de la matrícula de educación superior por carreras, Brunner observa una acentuada predisposición a las denominadas carreras “tradicionales”, en particular, medicina y derecho. La matrícula en ingeniería, ciencias sociales, economía y educación, experimentarían la explosión que vendría a producirse recién a partir de 1960 y se profundiza entre 1970 y 1980.

En suma, como puede observarse, a pesar del avance experimentado por las instituciones de educación superior desde la Reforma de 1918 hasta la mitad del siglo XX, las universidades continuaban conformando un universo relativamente pequeño, simple, concentrado en torno a valores, prestigios y expectativas tradicionales.

Luis Scherz denomina este período como de universidades de elites o profesionalizantes, y reconoce en la misma una concepción predominantemente laica, pragmática y estatista, la cual se encarga de formar ciudadanos, profesionales y administradores. El mismo autor afirma que este modelo habría surgido junto con la idea napoleónica de universidad. Se adapta a sistemas sociales relativamente estáticos y mantiene una estrecha vinculación con el Estado, el cual reconoce fueros y derechos a la vez que las financia. Aparecen como instituciones oficiales estatales, dependientes del Ministerio de Educación, ya que el Estado se había convertido hacia fines del siglo XIX en el “Estado-docente”, y como tal, en administrador e inspector de todo el sistema educativo, “soberano exclusivo de las cuestiones educativas” (Brunner, 2007).

Durante la primera mitad del siglo XX, como hemos analizado hasta aquí, la educación superior y sus instituciones principales, las universidades, son profesionalizantes desde el punto de vista de su función en la sociedad y son de élite desde el punto de vista de su cobertura extremadamente reducida. Generalmente, quienes accedían a esta universidad eran jóvenes provenientes de los sectores medios y acomodados, que irían a conformar la clase en el poder. Esta caracterización de la

universidad como profesionalizante y de élite coincide con las características atribuidas a la universidad tradicional, heredera de las estructuras de la universidad decimonónica, en términos de su reducida cobertura, su concentración en las carreras de mayor prestigio, su dedicación exclusiva a la formación, entre otras.

Entre 1950 y 1975, se configuraron en América Latina los actuales sistemas nacionales de educación superior. Sistemas altamente diferenciados, que ofrecieron servicios masivos de enseñanza superior, y además, a través de algunas de sus unidades, desarrollaron funciones relativas a la producción de conocimiento mediante la investigación.

“En las instituciones que lo componen trabaja un vasto cuerpo de docentes profesionales así como un número creciente de investigadores. Entre ambos han dado nacimiento a la moderna *profesión académica*. Asimismo, dichos sistemas de educación superior se han vuelto *burocráticamente complejos*, dando origen a una nueva capa de administradores de establecimientos de enseñanza superior. Un incansable proceso de *especialización* recorre a estos sistemas, en su dimensión de gobierno y en la propia organización del trabajo, generándose con ello una irresistible dinámica de *diferenciación* y el surgimiento de múltiples grupos, cada uno en posesión de una identidad específica y de intereses propios. Por último, estos sistemas han alcanzado un alto grado de *autonomía funcional* dentro de la sociedad a la vez que sus relaciones con el gobierno, con el sistema político, con la economía y con la población del respectivo país se han vuelto más estrechas, complicadas y cambiantes”. (Brunner, 1990, p. 21)

El Estado, que durante el siglo XIX había impulsado y controlado estrechamente la enseñanza superior, abrió el campo a partir de los 50' a la educación superior privada, complejizando el escenario. Junto a la pérdida de la homogeneidad relativa, el sistema en su conjunto creaba al Estado una nueva serie de problemas que se vio forzado a considerar aunque frecuentemente fue impotente de resolver: problemas de acceso, equidad, calidad, financiamiento, acreditación, coordinación, evaluación y control.

A partir de 1950, uno de los procesos que adquirió gran relevancia fue la diferenciación de la enseñanza superior. Dicho proceso consistió a grandes rasgos en la división y especialización de las funciones y actores institucionales, generando una mayor complejización de la estructura y una diversificación interna de los sistemas unitarios. Todo esto con el objeto de atender tanto a la multiplicación y especialización de los intereses de los actores institucionales como a las crecientes y cambiantes demandas de la sociedad (Brunner, 2007).

En efecto, las primeras universidades contaban con estructuras bastantes simples que atendían las necesidades de unas pocas decenas de alumnos, aunque, vale aclarar, desde el comienzo adoptaron una mínima división del trabajo académico. Pero recién durante el siglo XX la educación en América Latina comenzó a experimentar procesos más pronunciados de diferenciación en las universidades. Como hemos observado,

comenzaron a coexistir establecimientos públicos y privados. A esto se le sumó, que fueron variando y redefiniéndose los objetivos de la universidad, que ya no solo pretendía la formación de cuerpos profesionales, sino también dar impulso a los diversos campos de la ciencia a través de la investigación.

A pesar de este proceso de diversificación y diferenciación de la educación superior, la cual se desdobló en instituciones terciarias -para la formación de maestros y de oficiales militares, para la enseñanza de profesiones prácticas, para el cultivo de la ciencia aplicada y la enseñanza de las técnicas-; la Universidad fue quien mantuvo el monopolio de la otorgación de los grados académicos de mayor prestigio, asegurándose así, la posición de mayor influencia entre las instituciones de educación superior.

Brasil no escapó a los procesos analizados en el apartado anterior y a partir de mediados de la década de 1960, varios factores contribuyeron para el aumento acentuado de la demanda por la educación e inclusive para la educación superior, entre ellos el crecimiento demográfico y el acelerado proceso de urbanización. En consecuencia, fueron adoptadas por el poder público diversas fórmulas e iniciativas en la tentativa de ampliar la cobertura del sistema y de racionalizar el proceso de producción de conocimiento en la educación superior. (Borges & Carnielli, 2005)

La aparición de expertos internacionales

Se inició en esta década un movimiento para desarrollar la investigación de forma institucionalizada en diferentes áreas de conocimiento y no como un trabajo a ser realizado por la iniciativa de algunos catedráticos. En ese período, los recursos se ampliaron, se organizaron diversos institutos y se establecieron convenios con agencias de fomento y apoyo a la investigación, nacionales e internacionales, entre los que se destacan CNPq, CAPES, FINEP (Financiadora de Estudios y Proyectos) y las Fundaciones Rockefeller, Ford y Kellogg, entre otras. Además, una nueva generación de profesores, algunos de ellos formados por las universidades nacionales, buscaban activamente la renovación de las disciplinas introduciendo la investigación como parte integrante de los cursos.

En consecuencia, se tornó cada vez más necesaria la institucionalización de una política de pos graduación y especialización. Afrânio García y Letizia Bicalho Canêdo (2011) analizan como en este proceso, fue decisivo el rol que cumplieron los expertos internacionales y las agencias de fomento internacionales, que a partir de 1950 comienzan a instalar sedes administrativas en el país. Afirman que la creación de programas de pos graduación, que transformó la formación para la investigación, fueron en consonancia al *graduate system* norteamericano, organizando los estudios doctorales en *master* y doctorados, con la obligación de seguir seminarios y de realizar investigaciones originales e innovadoras. (Bicalho Canêdo & García Jr., 2011)

Surgió así una creciente preocupación por la creación de una institución que fomentase y coordinase el desarrollo científico y tecnológico en Brasil. El debate se remonta, como habíamos mencionado, al período entre guerras cuando en 1931 la Academia Brasileira de Ciências (ABC) sugirió al gobierno del entonces presidente Getúlio Vargas la creación de un consejo para la investigación. A pesar de los intentos

de Vargas, esta propuesta fue rechazada por el parlamento y dichas intenciones se viabilizaron recién en 1951 con la creación del Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Su creación estuvo íntimamente ligada a los avances que la tecnología aérea, bélica y farmacéutica experimentada a fines de la Segunda Guerra Mundial, y la injerencia de los Estados Unidos en la creación de organismos que dirigieran la investigación científica y tecnológica, fundamentalmente vinculada a la fuerza militar y nuclear.

El otro organismo de crucial importancia, creado a comienzos del segundo gobierno de Vargas, fue la Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (actual Capes). La misma fue creada el 11 de Julio de 1951 a través del Decreto nº 29.741 con el objetivo de "asegurar la existencia de personal especializado en cantidad y calidad suficientes para atender las necesidades de los emprendimientos públicos y privados que pretenden el desarrollo del país".⁸ El creciente proceso de industrialización y complejización de la administración pública develaron la necesidad urgente de formación de especialistas e investigadores en las más diversas ramas de actividad. La Capes ha cumplido un papel fundamental que se extiende hasta la actualidad en la formación, expansión y consolidación de la pos-graduación *stricto sensu* en todos los estados de la Federación. Vale aclarar que la pos-graduación brasilera se subdivide en *stricto sensu* y *lato sensu*, la primera comprende maestrías y doctorados, y la segunda cursos de especialización y el MBA (master of business administration).⁹

De acuerdo a Ana María Almeida (2007) Brasil no escapó a la renovación de la educación superior liderada por Estados Unidos, en la que la creación de la CAPES y del CNPq fueron los ejes, a partir de la creación de una política sistemática de formación intelectual y formación en el exterior. Estos procesos de organización, diferenciación y racionalización de la educación superior deben entenderse a la luz de los fenómenos de transferencia internacional de ideas, modelos y experiencias organizativas.

Así, como el modelo institucional de universidad había emigrado desde España a sus colonias, y luego, como las repúblicas americanas recibieron la influencia del modelo francés o napoleónico; la educación superior en América Latina, ya sea a través de la imposición colonial o la importación por influencia cultural, siempre ha estado activamente involucrada en procesos de importación de modelos, ideas y prácticas universitarias.

Las políticas educativas del “Régimen de Excepción”: modernización y represión (1964-1985).

El sistema norteamericano fue en este período y lo es en la actualidad, sin lugar a dudas, quien proporciona el modelo predominante para los sistemas de educación

⁸ Traducción propia.

⁹ En portal.mec.gov.br

contemporáneos. Se constituyó como paradigma institucional, no solamente en su flexibilidad de servicio y en su modelo de investigación, sino también en cuanto a una organización de educación superior en torno a agentes privados que brinden servicios educativos en el mercado y abierto a todos aquellos individuos que puedan costearlo. Del modelo norteamericano en cuestión se desprenderían las ideas de la competencia dentro del campo universitario como medio para aumentar u elevar la calidad de los servicios ofrecidos; la idea de la enseñanza superior como empresa privada que, sin embargo, necesita de los recursos y el apoyo del Estado; la idea de universidad que simultáneamente investiga y forma a graduados, entre otras. (Brunner, 2007) (Clark, 1991) (Altbach, 2009)

Estos procesos adquirieron en Brasil ciertas particularidades debido al contexto sociopolítico y económico imperante. En 1964, con el golpe militar que derrocó al presidente João Goulart, se desató una dictadura militar que duró hasta la elección de Tancredo Neves en 1985. Las políticas del “régimen de excepción en cuanto a la educación superior brasilera fueron bastante contradictorias. Por un lado, la brutal represión política e intelectual que recayó sobre profesores (muchos de ellos impedidos de enseñar en el país), estudiantes (centenas de ellos impedidos de estudiar, perseguidos, presos y asesinados) e instituciones (casos como el del Decreto n° 477 ¹⁰ y la de la intervención de la única experiencia verdaderamente innovadora en el país en todos los tiempos, la de la Universidad Nacional de Brasilia).

Brasilia tenía apenas dos años cuando se creó, bajo la presidencia de Goulart, su universidad federal. La UnB fue fundada con la promesa de reinventar la educación superior brasilera y con la formación de intelectuales comprometidos con la transformación del país. A cargo del proyecto se encontraban grandes pensadores de la época. El antropólogo Darcy Ribeiro definió las bases de la institución, el educador Anixio Teixeira planeó el modelo pedagógico y el arquitecto Oscar Niemeyer transformó las ideas en edificios. En consecuencia, fue una de las universidades más fuertemente intervenidas por el proceso militar, aunque también fue lugar de significativas luchas y resistencias estudiantiles.

Por otro lado, una reforma substancial de la estructura universitaria que provocó la expansión de la red de universidades federales con la posibilidad de creación de al menos una universidad federal por Estado y la adopción de normas que pueden ser consideradas como modernizadoras, tales como la introducción de la estructura departamental y el sistema de créditos, el fin de la cátedra vitalicia, la carrera docente, regímenes de tiempo completo y dedicación exclusiva, la creación del concepto de campus universitario (en general, sitios distantes de los aglomerados urbanos), el establecimiento de principios de integración y no duplicación de medios y de la integración entre educación e investigación (Favero, 2007).

Probablemente las palabras de Anísio Teixeira, dando testimonio ante la Comisión Parlamentaria de Investigación de la Cámara de Diputados, el 8 de mayo de

¹⁰ El decreto-ley 477 preveía la punición a profesores, alumnos y funcionarios de universidades considerados culpables de subversión al régimen.

1968, sobre el proceso de reforma en curso, influenciaron a los formuladores de la política educacional del régimen. Afirma Teixeira que “reformular requiere cambios profundos, tanto del profesor como del alumno, cambio que no se puede realizar en las universidades ya existentes”. Y completa: “(...) para la reforma de una universidad ya constituida cuyo profesorado no se pueda remover, la reforma tiene que ser gradual y por sectores, no pudiendo operar el cambio global súbitamente”.¹¹

Conscientes de la natural ralentización de un proceso de modernización en la estratificada y burocrática estructura brasilera, los formuladores de las políticas educativas del régimen impusieron un modelo de yuxtaposición de nuevos institutos de pos graduación y de investigación a la vieja estructura de la universidad, con la esperanza de introducir una modernización de afuera para adentro. Para eso, precisaban de nuevos instrumentos que permitieran realizar sus planes y esos fueron encontrados junto a la comunidad científica organizada en instituciones externas a la institución universitaria.

Es importante mencionar que, desde finales de 1960, la Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), fundada en 1948, ya se había articulado como uno de los polos crecientes de actuación política, constituyéndose como uno de los pocos fóruns de discusión y crítica en relación al régimen. En ese contexto, la institución también verbaliza las demandas por la modernización y por la expansión de los sistemas universitarios y de ciencia y tecnología.

Igualmente relevante en ese contexto fue la intervención de la Academia Brasileira de Ciências (ABC) en los procesos que llevaron a la creación del FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), en 1969, y del FNDCT (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico) en 1971. De igual trascendencia fueron la reestructuración en 1974 del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (denominado hasta 1971 Conselho Nacional de Pesquisa y cuyas siglas CNPq aún se mantienen) y de CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) en 1976, cuando fueron instituidos los comités asesores y el sistema de “evaluación por pares”, ampliando la participación directa de la comunidad científica en los procesos decisorios internos, en la implementación y en la formulación de la política en ciencia y tecnología. (Favero, 2007)

Relativo a la actuación de estos organismos de financiamiento, Almeida (2007) observa otro fenómeno de relevancia que se dio a partir de los ´50 y más intensamente desde la década del ´80. El desarrollo de una política de apoyo a los intercambios con la concesión de diferentes tipos de becas (becas para doctorados, post doctorados, “bolsas sándwich”¹²) por las mencionadas agencias de financiamiento a la investigación (CAPES, CNPq y FAVESP -Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo-) fundamentalmente. Esta política alteró de forma radical el reclutamiento social de quienes partían al exterior, con efectos importantes sobre la circulación internacional

¹¹ Traducción propia.

¹² Las becas “sándwich” son una modalidad de los cursos de educación superior y de pos graduación en las que el universitario realiza un período de la facultad fuera del país de origen.

que puede ser pensada como constitutiva en el país, dada su situación de ex colonia. (Almeida, 2007)

En síntesis, desde la perspectiva de algunos autores consultados a lo largo de esta tesis, la implantación a nivel nacional, en un corto plazo, del sistema de pos graduación y de la investigación en las universidades brasileras solo fue posible gracias al entendimiento entre el gobierno militar y la comunidad científica. De hecho, la significativa expansión de la pos graduación y de la investigación en la universidad, a partir de finales de los años 60, fue consecuencia de la intervención del régimen militar a través de sus agencias de fomento, por medio de acciones planeadas y ejecutadas con la colaboración de la comunidad científica.

Evidentemente tales acciones produjeron algún efecto modernizador en el sistema universitario público. De igual modo, no se puede dejar de lado el hecho de que dichas providencias fueron forjadas en un ambiente políticamente discrecional, e implementadas enteramente al margen de las instancias institucionales existentes. El problema fue que el fin del régimen militar en 1985 no conllevó a la creación de mecanismos de participación democráticos y transparentes adecuados a instituciones que, a pesar de sus dificultades históricas, crecían, mejoraban su calidad y aspiraban a la plena realización del principio de autonomía. Al contrario, un enmarañado de instancias autoritarias reveló la gran capacidad de resistencia y de articulación resultando la imposición de una verdadera tutela, a partir de cuerpos que le eran extraños y no tienen delegación social para ello.

Capítulo 4. Del retorno a la democracia a la conformación del sistema educativo brasileiro actual.

La profundización neoliberal: Ley de Directrices y Bases de la Educación.

El modelo de expansión de la educación superior adoptado por Brasil, en especial a partir de las Reforma Universitaria de 1968 (Ley n. 5.540/68), en plena dictadura militar, e intensificado después de la aprobación de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* –LDB- (Ley n. 9.394/96), durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, tuvo como directriz central la apertura del sector a los agentes del mercado, que lejos de resolver los problemas de prestación educativa en niveles compatibles con la riqueza del país produjo una mercantilización y privatización sin precedentes, con graves consecuencias sobre la calidad de la enseñanza ofrecida y sobre la equidad en el acceso a la misma. (De Rezende Pinto, 2004)

La presión social por la expansión del sistema que ocurría desde la década anterior no cesó después del golpe militar de 1964. Por el contrario, se intensificó, asumiendo la lucha por “vacantes y fondos” (“*vagas e verbas*”), con un contenido nítidamente político, ampliado por el movimiento estudiantil de 1968. La solución encontrada es una especie de división del trabajo, en la cual a la universidad pública le es permitida la calificación -pero no su expansión- garantizando con ello la implementación de una política consistente para la pos graduación y para la investigación. El otro lado de la moneda resultó ser la reducción de los niveles de exigencia para la apertura de instituciones privadas de educación superior, las cuales se expandieron de manera desordenada desde entonces, para atender las crecientes demandas sociales.

Ese ambiente generó una degradación deliberada de los niveles pre universitarios de enseñanza. Como resultado, y en función a la mentalidad neoliberal hegemónica en el MEC, se abolió la escuela normal para la formación de maestros de grado, se crearon las licenciaturas cortas y cursos profesionalizantes sin propósito, se fragilizó profundamente el sistema de financiamiento de la educación pública y hubo un rebajamiento programático de los salarios de los profesores. El resultado inevitable fue la degradación de la red pública en la educación básica. (Favero, 2007)

En las década de 1960 y 1970, el número de estudiantes universitarios pasó de algunas centenas de millares a un millón y medio, con el correspondiente aumento en el número de instituciones y profesores. Esta expansión confluyó con la reforma universitaria de 1968, que pretendió implantar en Brasil un modelo organizacional e institucional con muchas similitudes de las *research universities* norteamericanas. El resultado, ya en aquel período, fue la estratificación tanto entre las instituciones del país como al interior de las mismas: por un lado, los cursos más prestigiosos de las IES

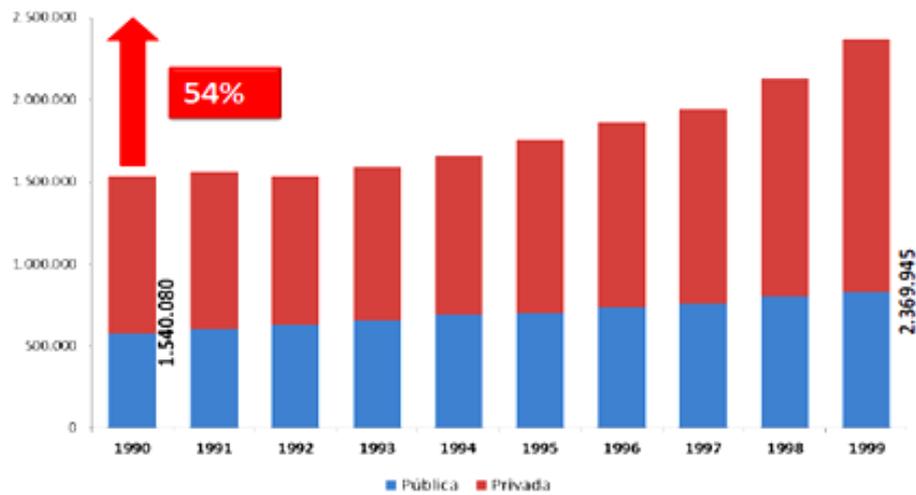
públicas, atrayendo los mejores estudiantes, desarrollando investigación y posgraduación, y por otro, las facultades y carreras menos prestigiosas, localizadas generalmente en escuelas particulares y en las que raramente se desarrolla investigación. (Nairdorf & Pérez Mora, 2012)

Esto generó una fuerte fragmentación del sistema y la creación de filtros que dificultaban la democratización del acceso a la universidad. Los alumnos de la red pública no disponen de condiciones para superar los obstáculos del examen de ingreso en las universidades públicas y como consecuencia desisten de ingresar u optan por universidades particulares, la mayoría de las veces de baja calidad. Al mismo tiempo, los estudiantes de mayor poder adquisitivo que frecuentan buenos colegios de la red privada pasan a tener acceso a la educación de calidad de las universidades públicas.

En la década de 1980, la economía brasilera fue marcada por las sucesivas crisis provocadas por un desequilibrio en la balanza de pagos, el descontrol de la inflación, el aumento de la deuda externa y el fracaso de los planes económicos adoptados por el gobierno, entre otros factores. Se la reconoce como la década del estancamiento económico o década perdida. Ese cuadro repercutió en el sector educacional, generando una retracción de la demanda para la educación superior.

A finales de esa década se promulgó la nueva Constitución de la República Federativa de Brasil (1988), que junto a la Ley de Directrices y Bases de la Educación (1996) promulgada en los años del gobierno del presidente Fernando Henrique Cardoso, constituyen los dos pilares fundamentales de la educación brasilera. En la educación superior implicó una gran expansión debida, entre otras cosas, a la apertura de dicho nivel educativo así como por la universalización de la educación fundamental y la mejora del flujo de estudiantes en la educación media. Dicha expansión se dio fundamentalmente vía sector privado, a partir de la concesión de autonomía universitaria a las instituciones privadas que demostraban buenos desempeños en los instrumentos de evaluación y control, y de la flexibilización de los medios de control de resultados a través de una prueba y un análisis de las condiciones infraestructurales básicas. Todo esto signado por un cuadro de escasez de presupuestos públicos; de devaluación de las IES públicas; y el alza de la demanda de educación superior en razón de la intensificación de los procesos de urbanización, del crecimiento de la escolarización en niveles precedentes y del valor económico de los títulos superiores.

Tabla 1. Número de matrículas en instituciones de educación superior a partir de la Ley LBD (N° 9.394/96)



Fuente: MEC/Inep. Figura elaborada por Deep/Inep.

Los organismos multilaterales, en especial el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, tuvieron un papel relevante en las políticas favorables a la privatización de la educación superior como estrategia de ampliación de la cobertura. Entre otras cosas, el Banco Mundial estableció que los países emergentes, debían adoptar políticas de privatización de la educación superior, impartir nuevas formas de regulación y gestión de las instituciones estatales para facilitar la diversificación de fuentes de financiamiento, aplicar recursos públicos en instituciones privadas, eliminar gastos con políticas compensatorias y ayudas a la permanencia de los estudiantes y crear instituciones superiores no-universitarias.

Según De Brito y Dias Sobrinho (2008) sobre las transformaciones ocurridas en la educación superior entre 1995 y 2007, la característica más evidente fue la expansión libre y de dudosa calidad del sector privado con ánimo de lucro. Como consecuencia del agrandamiento del sector privado, se produjo una intensificación de la funcionalidad económica y utilitarista de la educación superior, con varias manifestaciones de lógica mercantil, inclusive en instituciones públicas. Entre las categorías de gestión pública y gestión privada, cristalizó un sector constituido por instituciones privadas que buscan cumplir los cometidos públicos, aunque estén sufriendo ahora graves dificultades financieras: son las llamadas *comunitarias*, más recientes y en general identificadas con los respectivos entornos, y las *confesionales*, mantenidas por organizaciones religiosas.

Las fuertes transformaciones sociales ocurridas en la década del 90 produjeron una demanda creciente del nivel de escolarización. Ese aumento, consecuencia de los procesos de internacionalización de la economía y del desarrollo tecnológico y la globalización cultural, contribuyeron en la generación de mayores presiones para obtener titulación en el nivel superior y así obtener competitividad en el mercado

laboral. Ante las exigencias de un mercado globalizado y bajo las características de la estructura del sistema de educación brasileiro, la enseñanza media cobra una posición estratégica y fundamental para la inserción en la enseñanza superior (Da Silva & Jorge Paidon, 2008).

La matriculación en la enseñanza media dobló su número principalmente en la red pública y de horarios nocturnos, evidenciando la incorporación de grupos sociales antes excluidos de ese nivel de enseñanza. La preparación propiciada por las escuelas públicas (tanto estatales como municipales) fue insuficiente para garantizar el ingreso a cursos competitivos superiores, siendo la amplia mayoría de las vacantes ocupadas por estudiantes provenientes de escuelas privadas. Los estudiantes provenientes de escuelas públicas optan, consecuentemente, por cursos de menor prestigio social. Lo cual evidencia una clara relación entre el contexto social del candidato y el curso pretendido (Da Silva & Jorge Paidon, 2008).

La concurrencia por vacantes en los cursos de mayor prestigio social es acentuada tanto en las instituciones públicas como en las privadas. Ese prestigio social está íntimamente relacionado con la jerarquía de ocupaciones, entre otros factores, con la estratificación social. De acuerdo a los estudios de Ribeiro y Klein (1982), la elección de las carreras es consecuente con el condicionamiento social de la educación, que contribuye decisivamente con el rumbo y distribución de los candidatos por los diversos cursos superiores. Siguiendo esta línea de pensamiento, la educación no se preocuparía solamente por la transmisión de un saber sistematizado, si no que, subyacentemente a ese saber, impone determinada cultura e ideología. De esta forma, contribuye con la reproducción social, preservando y aumentando poderes y privilegios al interior de la sociedad (Borges & Carnielli, 2005).

Hasta el advenimiento del Decreto n. 99.940/90 y de la Ley n. 9.394/96, (Ley de Bases y Directrices de la Educación) la única vía de acceso a la educación superior, el vestibular, reproducía en las universidades, de manera general, la estratificación de clases en la sociedad. Con la adopción de otras formas de acceso por parte de algunas universidades, posibilitadas por la referida legislación, se alteraron los parámetros y modelos, generando nuevas oportunidades y expectativas de concretizar las aspiraciones de candidatos a la educación superior (Borges & Carnielli, 2005).

Condiciones de acceso al SES brasileiro: el vestibular.

Como consecuencia de las políticas sectoriales adoptadas por los gobiernos brasileños desde los 70 y profundizados a partir de 1995, analizadas el capítulo anterior, Brasil presenta actualmente un sistema de educación superior de los más mercantilizados del mundo: un 77,5% de matrículas estudiantiles y un 90% de instituciones pertenecen al sector privado (IBGE, 2009). Esto trajo aparejado una mayor heterogeneidad en términos de tipos y calidades de las instituciones y también de carreras disponibles a los estudiantes. Al extender la base de reclutamiento, la expansión

del campo universitario propició también una diversificación en la composición social de los estudiantes universitarios. Según Schwartzman (2008), de 2001 a 2005, el total de personas de los tres quintos de renta inferior aumentó un 97% en el segmento privado del sistema de educación superior; mientras en el sector público, hubo un aumento del 34%, lo cual indica que la educación en general, se tornó menos excluyente. (de Oliveira Barbosa & Tagliari Santos, 2011)

Aún así, apenas el 13,9% de los jóvenes brasileños en la franja etaria entre 18 y 24 años frecuenta la educación superior (IBGE, 2009), proporción que coloca a Brasil entre los últimos países del mundo, en términos de cobertura, aun comparado con sus vecinos latinoamericanos, e impone límites a la democratización de dicho nivel de enseñanza.

Sobre la cuestión de democratización y su significado en términos de acceso y permanencia de los jóvenes de clases populares, los trabajos de Nadir Zago (2006) y Wilson Mesquita de Almeida (2007), con foco en la vivencia universitaria en IES públicas, destacan la inmensa dificultad que va mucho más allá de simples financiamientos y el aumento de posibilidades de acceso. En términos de acceso a la educación pública, resalta que un 34,4% de los alumnos de IES públicas pertenecen al 10% más rico de la sociedad, mientras que este porcentaje crece a un 50% en las privadas. Por otro lado, el 12% de los estudiantes de las públicas pertenecen a los sectores más pobres, porcentaje que decrece a un 5% en las privadas.

De acuerdo a los resultados publicados por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC, 2012), el sistema de educación brasileño se compone de 304 instituciones públicas (federales, estatales y municipales) y 2.122 privadas. Las privadas pueden ser sin fines lucrativos (es el caso de las comunitarias y confesionales) y con fines de lucro. Las Instituciones de Educación Superior (IES) se organizan como *universidades*, es decir, instituciones complejas y completas, que imparten docencia, extensión, investigación y posgrado, en general involucrando muchos sectores de conocimiento (ahora se admiten universidades especializadas en un área), como *centros universitarios* (sin obligación de realizar investigación) y como *facultades* (colleges). Un 92% del total de 2.416 instituciones son pequeñas instituciones que se dedican solamente a la enseñanza y están orientadas a impartir una rápida titulación a los alumnos, con el objetivo de facilitarles su inserción en el mercado laboral. Por otro lado, solo un 8% de las instituciones pueden considerarse universidades, y atienden el 54% de la matrícula.

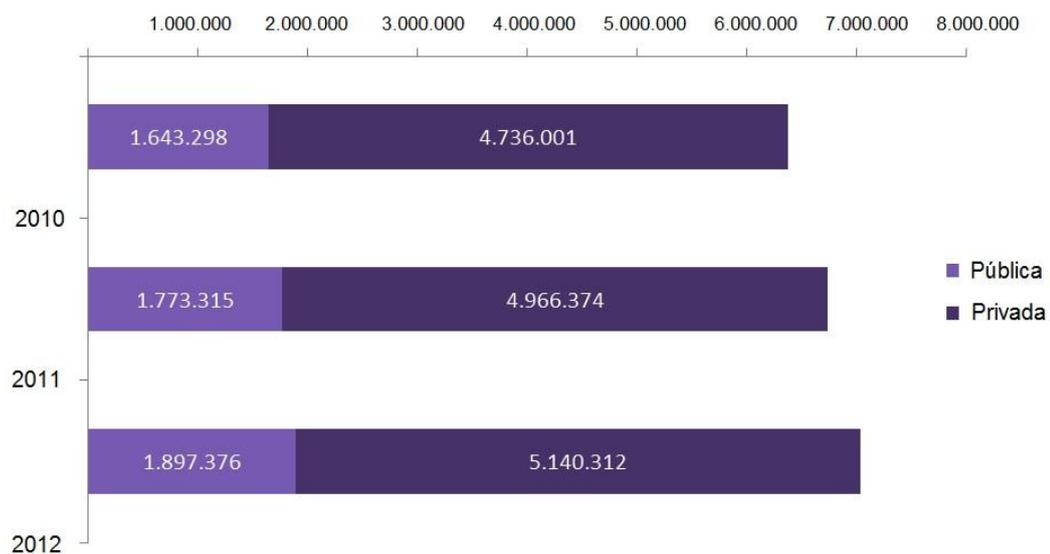
Tabla 2. Distribución de instituciones de educación superior y de matrícula en la graduación por organización académica. Brasil 2012.

Organización académica	Instituciones		Matrícula de graduación	
	Total	%	Total	%
Total	2.416	100,0	7.058.074	100,0
Universidades	193	8,0	3.822.988	54,2
Centros Universitarios	139	5,8	1.086.787	15,4
Facultades	2.044	84,6	2.036.660	28,9
Ifs y Cefets	40	1,7	111.639	1,6

Fuente: MEC/INEP. Elaboración propia.

De la totalidad de matriculados de graduación en las instituciones de educación superior, observamos que para el 2012, un 73% de la misma corresponde a instituciones de educación superior de gestión privada. Y en consecuencia, solo un 27% de los matriculados en una carrera de grado, lo hace en una institución de gestión pública.

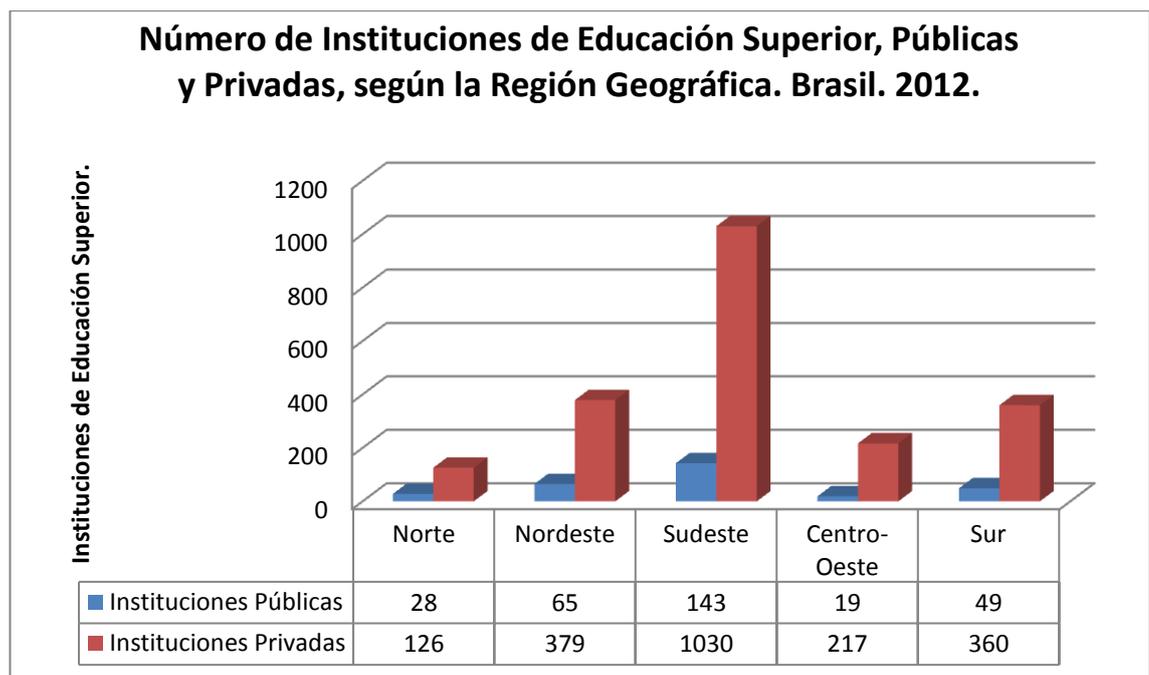
Tabla 3. Evolución de la distribución de la matrícula en graduación por instituciones de educación superior de gestión pública o privada en 2010,2011 y 2012. Brasil 2012.



Fuente: MEC/Inep. Figura elaborada por Deep/Inep.

Las inequidades en el acceso a educación y trabajo que presenta la sociedad brasileña se intensifican también en términos geográficos. La Región Sudeste comprende los Estados de San Pablo, Río de Janeiro, Espírito Santo y Minas Gerais. Con cerca de 77 millones de habitantes concentra en gran medida el poder político, los recursos económicos y las universidades más prestigiosas, albergando casi la mitad de instituciones educativas superiores del país. El Estado de San Pablo, por ejemplo, cuenta con casi la cuarta parte de los estudiantes de las instituciones de educación superior brasileña y la mitad de las investigaciones (Brito y Sobrino). En contraposición, las regiones del nordeste y del norte (compuesta por los Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Río Grande del Norte, Sergipe, Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima y Tocantins) son las que presentan mayores niveles de pauperización socioeconómica e importantes vulnerabilidades cuantitativas y cualitativas de suministro educativo y producción científica.

Tabla 5. Número de Instituciones de Educación Superior, Públicas y Privadas, según la Región Geográfica. Brasil. 2012.



Fuente: MEC/INEP. Elaboración propia.

La reforma universitaria en curso en Brasil transcurre en una coyuntura en la cual el gasto público en cuanto a la educación superior sufre el ataque de innumerables especialistas en finanzas públicas. Al mismo tiempo, el Estado aumenta los controles sobre la educación superior privada (otorgando sellos de competencia socialmente legítimos). La conjunción de esos dos procesos crea un escenario en el que la migración de formación de los grupos dirigentes para el sector privado de la red de educación superior se torna sumamente probable, principalmente si las universidades públicas

continuaran viendo sus recursos disminuidos y, consecuentemente, perdieran su status como instituciones de excelencia (Almeida, Bicalho Canêdo, Garcia, & Bittencourt, 2004).

Ingreso y vestibular.

Históricamente el acceso a la enseñanza superior ha estado influenciado por el origen social del estudiante. La educación se constituye así como factor determinante de movilidad social y reproducción de las desigualdades sociales. Diversas investigaciones educativas han demostrado que los alumnos de escuelas públicas ingresan exitosamente en instituciones de educación superior privadas, y los alumnos provenientes de escuelas privadas, en instituciones públicas (de mayor prestigio social). La selectividad escolar no se presenta, por lo tanto, como una cuestión exclusivamente pedagógica sino, por lo contrario, se caracteriza por una cuestión de selectividad social (Borges & Carnielli, 2005).

Para ingresar a las instituciones de educación superior brasileras, ya sean éstas públicas o privadas, los candidatos precisan realizar un examen de ingreso, denominado *vestibular*. Dichos exámenes son aplicados por fundaciones o comisiones dedicadas a tal fin. En términos generales, la prueba está subdividida en dos fases, la primera relativa a conocimientos generales y la segunda (a la que el candidato accede una vez aprobada la primera) relativa al conocimiento de la lengua portuguesa y disciplinas específicas de la facultad a la que postula (Da Silva & Jorge Paidon, 2008).

En la actualidad están siendo empleadas nuevas formas de acceso a la educación superior, como es el caso del *vestibular seriado*. Éste implementa un mecanismo de evaluación continua durante la trayectoria en el nivel medio del candidato. El Programa de *Avaliação Seriado* (PAS) de la Universidad de Brasilia es un ejemplo de este tipo de selección (Borges & Carnielli, 2005).

Un elemento que profundiza las desigualdades en el acceso a la educación superior, aumentando su carácter selectivo, son los cursos pre-vestibulares, que al ser en su amplia mayoría de finalidad lucrativa (hay algunas excepciones de cursos comunitarios a partir de proyectos coordinados por ONG's) están dirigidos a los segmentos más favorecidos de la población (Da Silva & Jorge Paidon, 2008). Para aprobar el *vestibular* se ha tornado imprescindible frecuentar dichos cursos, por lo que se evidencia nuevamente la influencia del factor socioeconómico en el acceso a la educación superior (Borges & Carnielli, 2005).

Todos aquellos alumnos que sobreviven a los mecanismos de exclusión implementados por el sistema escolar y que llegan hasta el final del secundario, podrán presentarse como candidatos a una vacante en la universidad. La escolarización de nivel secundario en Brasil es bastante particular en función de la proporción de alumnos excluidos durante los períodos anteriores del curso. En 1989, por ejemplo, apenas el 17% de los jóvenes entre 15 y 19 años estaban en ese nivel de enseñanza, y en 1990,

apenas un 13% de la población lo había concluido. Se trata claramente de una exclusión que afecta desigualmente entre los diferentes grupos sociales (Almeida, Bicalho Canêdo, Garcia, & Bittencourt, 2004).

La comprensión de cuáles son las cualidades que definen una escuela de alto nivel es una cuestión crucial para la comprensión del sistema de relaciones que estructura el espacio escolar brasileiro: la disposición jerárquica del conjunto de escuelas, la distribución de alumnos entre ellas e incluso las diferencias de orientación propiamente pedagógicas. En ese espacio escolar, el *vestibular* desempeña un importante papel estructurador. Se trata de un efecto de la importancia del diploma universitario en las estrategias reproductivas de las camadas sociales medias y superiores.

El *vestibular* de las universidades públicas se torna así, en el principal elemento estructurador del espacio escolar en la medida en que los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de ese concurso imponen una jerarquización nítida de escuelas secundarias. Al construir sus exámenes como una selección de “buenos alumnos”, las universidades públicas producen, en un mismo movimiento, la creencia de que la competencia escolar es lo que define el acceso a los diplomas más prestigiosos, ocultando que tal competencia se debe a las condiciones económicas de las familias. El énfasis en las habilidades de crítica e interpretación cambia la relación de fuerzas en el *vestibular* (Almeida, Bicalho Canêdo, Garcia, & Bittencourt, 2004). Si bien una base de conocimiento acumulado sigue siendo indispensable, las capacidades de análisis dependen de una relación específica, desigualmente distribuida entre grupos sociales, con el mundo y con la cultura (Bourdieu, 1979).

Condiciones de acceso y permanencia de los estudiantes de superior: la tríada sexo, raza y clase en clave geográfica.

Es notoria la existencia de desigualdades enfrentadas por la población negra y mestiza, que, en la sociedad brasileira, poseen en promedio menos escolaridad, salario, acceso a la salud, empleo y vivienda que los blancos o asiáticos. Según los indicadores sociales del Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística (IBGE), hay innegables evidencias de la enorme desigualdad social en Brasil, especialmente en lo que se refiere a los afrodescendientes. A continuación realizaremos un breve balance de las condiciones socioeconómicas de la población de color, haciendo hincapié en las posibilidades de acceso a la educación superior, a partir de datos extraídos del *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada* (IPEA), el *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010*, los resultados de la *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD/IBGE, 2011) y del informe *Mapa da Cor no Ensino Superior Brasileiro* (2004), realizado por el *Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira* (Laboratorio de Políticas Públicas) de la Universidad Federal de Rio de Janeiro. Lo que nos permitirá observar la persistencia y el agravamiento de la desigualdad entre negros

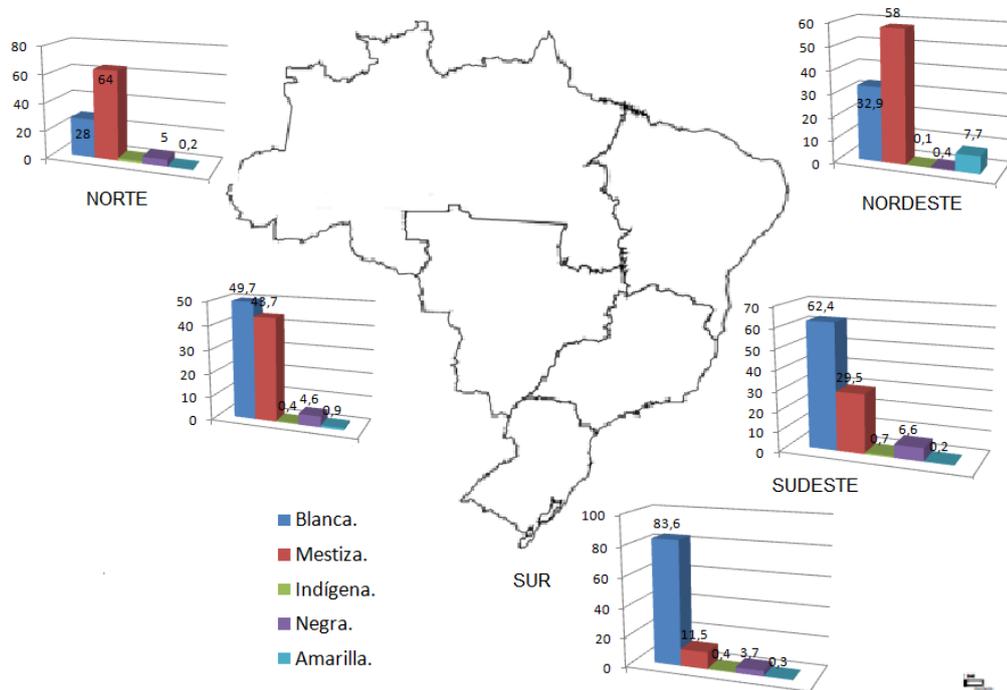
y mestizos, de un lado, y blancos, del otro. Debemos tener en cuenta que de los 195,2 millones de habitantes que presenta el país, un 47,8% de la población es blanca, un 43,1% mestizos, un 8,2% negra y un 1% asiática e indígena (IBGE, 2011). Estos porcentajes cobran otra significación, cuando los analizamos teniendo en cuenta la distribución geográfica del país que, como analizaremos luego, representa una de las mayores desigualdades que presenta el país. Observamos en los cuadros a continuación, la presencia mayoritaria de población blanca en las regiones sudeste (62,4%) y sur (83,6%), y una población negra, mestiza e indígena que ronda el 35% en el sudeste y no supera el 15% en el sur. Por otro lado, las regiones norte y nordeste en las que predominan con más del 65% los sectores de la población negros, mestizos e indígenas.

Tabla 6. Distribución de la población residente, por color o raza, según las grandes regiones. Brasil, 2000.

Grandes Regiones	Población residente						
	Total	Color o raza					
		Blanca	Negra	Amarilla	Mestiza	Indígena	Sin declaración
Brasil	100,0	53,7	6,2	0,4	38,5	0,4	0,7
Norte	100,0	28,0	5,0	0,2	64,0	1,7	1,2
Nordeste	100,0	32,9	7,7	0,1	58,0	0,4	0,8
Sudeste	100,0	62,4	6,6	0,7	29,5	0,2	0,6
Sur	100,0	83,6	3,7	0,4	11,5	0,3	0,4
Centro-Oeste	100,0	49,7	4,6	0,4	43,7	0,9	0,7

Fuente: IBGE/ Censo Demográfico 2000. Tabla de elaboración propia. (Petruccelli, 2004)

Gráfico 1. Distribución de la población por raza/color según las regiones geográficas. Brasil, 2000.



Fuente: IBGE, Censo Demográfico. Elaboración propia.

Con respecto a las condiciones educacionales brasileras, los datos del PNAD revelan las desigualdades en ese sector. El número de jóvenes negros analfabetos, en la franja etaria de 15 a 29 años, es casi dos veces mayor a la de jóvenes blancos. En el 2008, casi la mitad de los niños afrodescendientes de 6 a 10 años estaba fuera del período escolar adecuado, contra un 40,4% de los blancos. En el grupo etario de 11 a 14 años, el porcentaje de negros y mestizos, con desfase en la tasa de frecuencia líquida (adecuación edad-periodo escolar) alcanza el 62,3%.

De acuerdo con los datos de dicha investigación, Brasil poseía más de 23 millones de jóvenes entre 18 y 24 años. De ese total de jóvenes, el 37,9% (8,7 millones) tenía apenas once años de estudio (totalidad de años en la Enseñanza Fundamental y Media) y, aproximadamente, dos quintos no concluyeron sus estudios en el nivel medio de enseñanza. En el siguiente cuadro, podemos observar la distribución de personas que concluyeron o no la educación media, teniendo en cuenta color.

Tabla 6. Distribución de personas que concluyeron y que no concluyeron la educación media, por color o raza. Brasil, 2004

Concluyeron y no concluyeron el nivel de Enseñanza Media	Color o Raza						
	Total	Blanca	Negra	Amarilla	Mestiza	Indígena	Sin declaración
Total	100,0	55,4	6,7	0,5	36,3	0,4	0,6
Concluyeron	100,0	67,6	4,3	0,9	26,5	0,2	0,5
No frecuentan la universidad	100,0	65,6	4,6	0,8	28,2	0,2	0,5
Frecuentan la universidad	100,0	78,8	2,4	1,3	16,8	0,2	0,5
No concluyeron	100,0	52,6	7,3	0,5	38,5	0,5	0,6

Fuente: MEC/INEP. Tabla de elaboración propia.

El porcentaje de mujeres con 11 años de estudio es superior a la de los hombres (40,6% contra un 35,2%) y el porcentaje de personas blancas con esa escolaridad también es mayor que el observado entre mestizos y negros. De los jóvenes entre 18 y 24 años que formaban parte de la PEA, apenas el 15,2% poseía más de once años de estudio, situación que se agudizaba en regiones como el Norte o Nordeste, con 11,2% y 9%, respectivamente. El porcentaje de personas con más de 11 años de estudio se eleva entre la población con 25 a 34 años (21,1%) y la franja etaria de 35 a 39 años (18,2%).

En general, se observa que es elevado el número de brasileños que aún no ingresó en la educación superior. Aunque cabe destacar que la meta del Plan Nacional de Educación 2010-2020 establece la elevación a 50% de la tasa de matrícula bruta en la Educación Superior y a 30% la tasa líquida de matrícula (entre los jóvenes de 18 a 24 años).

En el año 2008, apenas el 13,9% de los jóvenes en dicha franja de edad estaban matriculados en alguna institución de educación superior, y apenas un 26,7% en las IES públicas, imponiendo así, dos grandes desafíos a la expansión de la matrículas en la educación superior brasileña: 1) que el 30% de la población de jóvenes entre 18 y 24 años de edad haya tenido oportunidad de ingresar y de permanecer en ese nivel de enseñanza; 2) que el 40% de las matrículas correspondan en las IES públicas.

Las tasas de participación en el interior de cada grupo étnico, muestra que uno de cada 10 blancos de 25 años y más (9,9%) poseen estudios superiores completos, mientras que entre negros, mestizos e indígenas, apenas 1 de cada 50 (alrededor del 2,2%), alcanzan el mismo nivel, revelando una profunda asimetría entre un grupo racial privilegiado y los otros discriminados de forma negativa. Es necesario resaltar que si menos del 3% de la población de 20 años y más en el país, recientan la educación

superior, y un 8% de la población entre 20 y 24 años, comparando los diferentes grupos raciales, la relación entre los que frecuentan es de 1 para 4 entre indígenas, mestizos y negros, por un lado y blancos por el otro.

La situación de desigualdad de las mujeres negras en las instituciones de Enseñanza Superior brasileras permanece en niveles muy próximos a la de los hombres negros. A pesar de que su índice de frecuencia líquida en la educación superior sea poco mayor de 11 puntos porcentuales inferior a la de las mujeres blancas (14,6%), la presencia de las mujeres negras en el nivel superior, comparada al nivel medio, presenta un crecimiento negativo (-84,57%); cuando comparada al índice de frecuencia líquida de la enseñanza fundamental llega al -93,58%. (PNAD/IBGE, 2011)

En cuanto a la situación de los Estudiantes indígenas, por los datos del cuestionario socioeconómico del *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes* (ENADE) del 2004, su porcentaje de presencia en la educación superior varía entre 0,2 y 5,2% en las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas o privadas de los estados, destacándose el Estado de Amapá que presentó el porcentaje más elevado en las IES públicas, con un 5,2% en las IES privadas, igualándose al Estado de Amazonas, con un porcentual de 4,6%. El Estado de Rio Grande do Sul registró el menor índice de representatividad en las IES públicas (0,3%) y el de Alagoas registró el menor índice en cuanto a las IES privadas (0,2%).

De acuerdo a Marcia Lima (2014) no es la carencia de recursos un factor principal en este escenario, porque según el Ministerio de Educación, en 2009, el gasto público en educación llegó al 5% de su Producto Bruto Interno. El ministerio actualizó el cálculo del gasto público directo por estudiante, que quedó en R\$ 3.353 de promedio en todos los ciclos de aprendizaje. Lo cual evidencia que el principal problema no es aumentar los gastos en educación, sino mejorar la utilización de los recursos.

En síntesis, el avance brasilerero en la educación, que casi universalizó el acceso a la enseñanza básica, parece distante de obtener el mismo resultado en la educación superior y, sobre todo, presenta desigualdades educacionales entre los grupos sociales mencionados en la tríada clase, raza y sexo. Las dificultades de acceso y permanencia de dichos grupos en la educación perpetúan el ciclo de reproducción de las desigualdades sociales; la población de color e indígena estudia menos tiempo, posee menor índice de escolaridad, gana menos y tiene menor acceso a los servicios básicos de calidad.

Políticas de Acción Afirmativa (PAA): El sistema de “cotas”.

La disparidad en las trayectorias escolares de los grupos históricamente excluidos que resalta de lo expuesto en el apartado anterior, y justifica la necesidad de adoptar medidas que minimicen la desigualdad de acceso a la Educación Superior de esos grupos y apoyen su permanencia, además de medidas que promuevan la igualdad de oportunidad en el mercado de trabajo. Por eso, políticas públicas de acciones

afirmativas con un enfoque integral y sistémico, que permitan superar tales desventajas, se hacen necesarias, no como mero asistencialismo, si no como compensación por las desigualdades sociales.

Las políticas de acción afirmativa son una iniciativa cuyo objetivo principal es adoptar medidas que compensen a los grupos que sufrieron en el pasado pérdidas o abusos de cualquier tipo, tales como explotación, discriminación, violencia u otros tratamiento denigrantes. La idea de acciones afirmativas surge de la concepción de que en un país como Brasil, tratar a todos igualitariamente encarna un tipo de isonomía ciega que no atiende a la efectiva desigualdad estructural que afecta a determinados segmentos sociales. De acuerdo a la Piovesan, Silva Jr. y Gomes (2013) la mera prohibición de la discriminación no es suficiente para garantizar la igualdad de tratamiento dentro de la diferencia y es preciso promover al grupo discriminado, para que esas acciones puedan suscitar cambios en la mentalidad de los individuos en la sociedad, condicionados por la tradición, la costumbre y la historia.

Uno de los aportes interesantes al debate, lo realiza Janete Luzia Leite (2011) al argumentar que si bien Brasil fue pionero por parte del *Partido dos Trabalhadores* (PT), en comparación a otros países del Cono Sur, en lo relativo a la elección de gobernantes oriundos de la izquierda, la candidatura de Lula da Silva no impidió una política de profundización de las medidas de carácter neoliberal. Esto se observó, notoriamente, en la continuidad de una política macroeconómica favorable al capital financiero, cercano a gobiernos anteriores, a los cuales el PT, ahora en el gobierno, criticó siempre exacerbada y enfáticamente. La autora analiza que la implementación del sistema de cotas raciales para el ingreso de estudiantes negros en la educación superior y la aprobación del Estatuto de Igualdad Racial son los principales temas colocados por la población negra en la pauta de discusión de la sociedad brasilera. Pero la implementación de políticas sociales, travestidas en los sucesivos “programas para los grupos históricamente reprimidos”, mediante políticas de acción afirmativa, funcionan exactamente como instrumento de división de la clase trabajadora, a partir de su característica residual, puntual y fragmentadora. En síntesis, Leite plantea que buenos colegios, cursos de lengua extranjera, acceso al arte, a teatros, viajes familiares y escolares, adquisición de revistas, diarios, material didáctico de buen y moderno contenido, manejo regular de equipamientos como una computadora o el acceso a redes de información disponibles en internet, un ambiente domiciliar dotado de infraestructura adecuada para la realización de tareas escolares, entre otros, son una cuestión de clase y no, de mérito.

La legislación sobre políticas públicas destinadas al acceso y manutención del alumnado afrodescendiente en la universidad brasilera resultan del reconocimiento y de la lucha contra el racismo y la discriminación en el país. El inciso IV del artículo 3º de la Constitución Federal, de 1988, constituye uno de sus marcos fundadores: “Constituyen objetivos fundamentales de la República Federativa del Brasil: IV – promover el bien de todos, sin prejuicios por origen, raza, sexo, color, edad y cualquier otra forma de discriminación”. Esta acción del gobierno brasilero se desdobló en

diversas iniciativas: proyectos de ley, generación de acuerdos internacionales, leyes estatales y federales, creación de secretarías y adopción de programas destinados al combate del prejuicio, la discriminación racial, más allá de, finalmente, medidas de reparación y/o compensación, a los afrodescendientes, en las universidades. Una de las leyes federales más importantes, promulgada un año después de la constitución de 1988, fue la llamada *Lei Caó* (N° 7.716/1989), que preveía la pena del crimen de racismo y que reglamentaba el principio constitucional para su combate. Ella fue, posteriormente, alterada para especificar mejor algunos de sus dispositivos, acrecentando inclusive, crímenes resultantes de injuria racial. Otro de los dispositivos legales federales clave llegó con la sanción del Estatuto de la Igualdad Racial, Ley 12.228 /2010, destinado a garantizar la efectivización de igualdad de oportunidades para la población negra, mestiza e indígena; a través de la inclusión de dichos grupos en políticas públicas de desarrollo económico y social, y la adopción de medidas, programas y políticas de acción afirmativa.

Entre los órganos establecidos para promover la igualdad racial e incentivar políticas públicas se encuentra la Secretaría de Promoción de la Igualdad Racial de la Presidencia de la República (SEPPIR- PR), creada el 21 de marzo de 2003 (Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial).

En agosto de 2012, el gobierno brasilero sancionó la Ley n° 12.711/2012 o Ley de Cuotas. La misma garantiza, mediante la reserva de un mínimo del 50% de las matrículas en todas las instituciones de educación superior vinculadas al MEC, el acceso de alumnos negros, mestizos, indígenas y oriundos del nivel medio público. La distribución de las matrículas reservadas para las cuotas deben ser subdivididas, mitad entre estudiantes de escuelas públicas con un ingreso familiar igual o inferior a un salario mínimo y medio per cápita, y mitad para estudiantes de escuelas públicas con un ingreso familiar superior a un salario mínimo y medio per cápita. En ambos casos, se debe tener en cuenta el porcentaje mínimo correspondiente a la suma de negros, pardos e indígenas del estado, de acuerdo al último censo demográfico del IBGE. Dicha ley se implementó de inmediato, pero de forma gradual. Hacia el 2013, los establecimientos de educación superior, debían tener ya reservadas al menos un 12,5 % del total de matrículas ofrecidas para el nivel de grado. La ley establece la implementación progresiva de las cuotas con un plazo máximo de 4 años desde su sanción, es decir, hasta el 2016.

Esta ley se sancionó después de 15 años de acalorados debates en torno a las “acciones afirmativas” como políticas de Estado. Si bien dicha ley se sancionó en el 2012, más de 125 instituciones de enseñanza pública habían implementado algún tipo de acción afirmativa en el acceso a sus cursos para ese entonces, en el marco de legislaciones autónomas o estatales (Santos, Garcia de Souza, & Sasaki, 2013).

De acuerdo a los análisis llevados a cabo por el Grupo de Estudios Multidisciplinarios de Acciones Afirmativas (GEMAA)¹³, el Estado de Rio de Janeiro fue uno de los primeros en la implementación de políticas de acciones afirmativas, junto a Rio Grande do Sul y Mato Grosso do Sul, sancionando las primeras legislaciones en el año 2003. Desde aquel momento las dos universidades a nivel estadual, la Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) y la Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), adoptaron el sistema de cuotas para negros, mestizos, indígenas y estudiantes provenientes de escuelas públicas. La UERJ se encuentra entre las universidades con mayor cantidad de matrículas reservadas para el sistema de cuotas, alcanzando el 45,75% de las mismas.

Una de las discusiones de relevancia en el mundo académico internacional, que nos es de interés mencionar, se desató en torno a la publicación del artículo de Pierre Bourdieu y Löic Wacquant, “Sobre las astucias de la razón imperialista”, en el cual los autores denuncian el imperialismo cultural norteamericano que, a través de fundaciones filantrópicas y la influencia sobre diversas agencias de investigación, ejerce un dominio simbólico sobre la discusión de las “affirmative action” y el concepto de raza subyacente, en el ámbito académico brasileiro. Sostienen que en lugar de considerar la constitución del orden etno-racial brasileño en su propia lógica, se utiliza el movimiento por los derechos civiles norteamericano como patrón universal de lucha de los grupos de color u oprimidos, neutralizando así, el contexto histórico de origen de éste. Los autores acusan a la intelectualidad brasileira de comportarse como “pasadores”, es decir, que lejos de ser agentes pasivos cumplen un rol fundamental en el proceso de import-export de productos culturales. (Bourdieu, 1999)

Este artículo desató una serie de debates y publicaciones, que Fernanda Beigel (2009) analiza en su artículo “Sur les Tabous Intellectuels”: Bourdieu and Academic Dependence”. Luego de analizar pormenorizadamente el itinerario de circulación y traducción del texto de Bourdieu, tanto en el campo intelectual norteamericano como el latinoamericano, y las múltiples posturas que suscitó; la autora considera que “Sur les ruses...” tiene el mérito de romper con el tabú que no permitía discutir las diversas formas de penetración y sujeción del imperialismo norteamericano en el ámbito académico. Sin embargo, resalta que aunque existan relaciones desiguales y de dominación en el campo intelectual, ninguna forma de dominación es tan mecánica y líneal, como lo supone el proceso de import-export de ideas. (Beigel, 2009)

¹³ El GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa) es un equipo de investigación dedicado al estudio de las acciones afirmativas, inscripto actualmente en el CNPq y con sede en el IESP-UERJ. Más información en <http://gema.iesp.uerj.br/>

Capítulo 5: Conformación de elites intelectuales brasileras: estudio de caso de la pos graduación en la UERJ.

Una posgraduación de elite.

Con el objeto de comprender por qué entendemos la posgraduación del IESP–UERJ como posgraduación de elite, comenzaremos retomando el criterio que utilizamos para comprender y clasificar las instituciones de educación superior brasileras. De acuerdo al análisis realizado en los capítulos anteriores, sobre la conformación histórica del sistema brasiler, observamos la fuerte fragmentación y estratificación que se produce en el sistema educativo a partir de la implementación de medidas neoliberales durante la dictadura que va desde 1964 a 1985, y profundizadas a partir de la Ley de Directrices y Bases de la Educación durante la presidencia de Fernando H. Cardoso. Dicha fragmentación y estratificación del sistema, generó una profunda diferenciación de las universidades, que de los casos que aquí observamos, podemos clasificarlas como pertenecientes a la red federal, estadual, de gestión privada confesional y de gestión privada. Esta estratificación se dio tanto entre las instituciones del país como al interior de las mismas: por un lado, los cursos más prestigiosos de las IES públicas, atraen a los mejores estudiantes, desarrollan investigación y posgraduación, y por otro, las facultades y carreras menos prestigiosas, localizadas generalmente en escuelas particulares, de gestión privada, y en las que raramente se desarrolla investigación. Para realizar una clasificación más pormenorizada de cada una de las universidades aquí estudiadas, las hemos analizado a la luz de las evaluaciones realizadas por la Dirección de Evaluación de CAPES (Cordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior) que es la encargada de realizar la Evaluación del Sistema Nacional de Posgraduación, en la forma en que fue establecida a partir de 1998, y realizada con la participación de la comunidad académico científica por medio de consultores ad hoc. La misma tiene por objetivo la certificación de la calidad de la posgraduación brasiler, lo cual implica una referencia para la distribución de becas y recursos para el fomento de la investigación. Las evaluaciones de los cursos evaluados de posgraduación *stricto sensu* son publicados anualmente por CAPES, clasificados por un rango de conceptos de 1 a 7, siendo a partir de 3 reconocidos y recomendados por la institución.

La Universidad Estadual de Rio de Janeiro es una de las mayores y más prestigiosas universidades de la red estadual brasiler. Sus orígenes se remontan a 1930, pero en 1950 fue fundada como universidad. Es una de las instituciones principales de Brasil, que en sus sesenta años de historia ha crecido en tamaño, estructura y relevancia dentro del escenario nacional e internacional, obteniendo altas calificaciones en el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE), CAPES y diversos rankings.

El Instituto de Estudios Sociales y Políticos, es un instituto de posgraduación en ciencias sociales, vinculado al Centro de Ciencias Sociales de la UERJ. Los orígenes de

dicha institución estuvieron signados por una serie de eventos, que le dan ciertas particularidades y la hacen heredera de otras instituciones de amplia trayectoria.

Fue creado en el 2010 para albergar los antiguos programas de maestrado y doctorado en sociología y ciencia política del Instituto Universitario de Pesquisas de Rio de Janeiro (IUPERJ). El IUPERJ es un centro de investigación, fundado en 1969 como departamento de pos graduación en ciencias sociales de la Universidad Candido Mendes (UCAM). Fundada en 1902, la UCAM es la institución privada más antigua del país, destacándose fundamentalmente en el área de las ciencias sociales.

Producto de una fuerte crisis institucional y por la determinación de la dirección de la Universidad Candido Mendes de retirar el financiamiento para salarios de profesores y funcionarios de los programas del IUPERJ, los profesores, alumnos y funcionarios de la antigua institución migraron para la UERJ en junio de 2010. Los nuevos programas fueron reconocidos por CAPES en noviembre de ese año. Y los dos programas de posgraduación en sociología y ciencia política fueron reconocidos también por la Asociación Nacional de Programas de Pos graduación en Ciencias Sociales (ANPOCS) como sustitutos de los antiguos programas del IUPERJ, siendo herederos de sus 41 años de tradición y excelencia en las ciencias sociales.

El presente estudio tiene por objeto el análisis de las condiciones de ingreso y las características de los ingresantes a una de las posgraduaciones más prestigiosas en ciencias sociales en Brasil, con la finalidad de realizar un análisis de caso de la conformación de elites intelectuales de dicho país. La posgraduación del IESP-UERJ posee de las puntuaciones más elevadas bajo los criterios de evaluación realizada por CAPES¹⁴. La maestría y doctorado en ciencia política poseen un Concepto 6 de CAPES (en una escala en la cual la puntuación mayor es 7) encontrándose entre las 4 mejores y solo siendo superada por las posgraduaciones ofrecidas por la UFMG (Universidad Federal de Minas Gerais) y la USP (Universidad de San Pablo). En el caso de la maestría y el doctorado en sociología, observamos una evaluación con Concepto 5, encontrándose entre las 9 mejores ofertas universitarias de su tipo del país.

La población objeto del presente análisis está comprendida por los estudiantes ingresantes (cohorte 2014) a la Pos graduación Lato Sensu (Doctorados y Maestrías) en Ciencia Política y Sociología, del Instituto de Estudos Sociais y Políticos (IESP) dependiente de la Universidad Estadual de Rio de Janeiro (UERJ).

El universo analizado comprende 49 sujetos, el cual de acuerdo al Reglamento General de los Programas de Pos graduación del IESP (Deliberação 117/85), al Reglamento de Posgrado en Ciencia Política (Deliberação 055/2010) y al Reglamento de Posgrado en Sociología (Deliberação 054/2010); se compone de 10 matrículas ofrecidas para cada una de las maestrías, 15 matrículas para el doctorado en ciencia política y 14 para el doctorado en sociología.

¹⁴ www.capes.gov.br/cursos-recomendados

Características de la prueba de ingreso.

El proceso de selección de los postulantes a la pos graduación del IESP varía de acuerdo al grado al que aspiran. En el caso de las Maestrías, el proceso selectivo está compuesto por:

- 1) Una prueba escrita de carácter eliminatorio, en base a bibliografía establecida.
- 2) Una prueba de acreditación de lengua extranjera, no eliminatoria, y en el caso de que el ingresante no apruebe la misma debe matricularse en un curso que le permita acreditar un idioma a lo largo del cursado.
- 3) Una entrevista con un tribunal examinador, de carácter eliminatorio.

El proceso selectivo en el caso de los Doctorados está comprendido por:

- 1) El análisis de una “Carta de intenciones o motivaciones” y del CV por un tribunal examinador.
- 2) Una entrevista con un tribunal examinador de carácter eliminatorio.
- 3) Un examen de acreditación de inglés, no eliminatorio.
- 4) Un examen de acreditación de francés, no eliminatorio.

Inferimos fundamentalmente de la estructura de las pruebas para el ingreso, la importancia de acreditar no solamente los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación académica otorgada en las carreras estudiadas, sino también las capacidades lingüísticas que deben poseer y ciertas cualidades de exposición, argumentación y motivación que los estudiantes deben ser capaces de demostrar en las entrevistas eliminatorias realizadas.

Homogeneidad y disparidad en los ingresantes.

Los individuos analizados en esta tesis se caracterizan por algunos perfiles homogéneos, pero también por rasgos/elementos que los diferencian socialmente. Intentaremos definir este grupo de individuos, que en palabras de Bourdieu implica comprender quiénes son, que elementos comparten, que los diferencia, en qué puntos sus itinerarios socio-culturales se encuentran y en cuáles se diferencian.

A partir de lo expuesto en los capítulos anteriores, relativos a la estructura del campo académico brasilero, se trabajó con ciertas hipótesis de trabajo procurando analizar el grado de homogeneidad y las asimetrías, heterogeneidades socio-económicas, etc. en las características de los ingresantes. Se construyeron diversas variables que nos permitieron visualizar el **origen social** (sexo, raza, estudios secundarios en establecimiento público o privado, ingreso a la graduación y/o post graduación por medio del sistema de *cotas* sociales y étnicas), **trayectoria académica** (estudios de grado, universidad de estudios de grado, estudios de maestría, universidad de estudios de maestría, estudios complementarios, estudios en el extranjero, universidad de destino en el extranjero, tipo de becas recibidas, organismo/s

financiadores beca/s, premios recibidos), **competencias lingüísticas** (idiomas, nivel de lectura/escritura/comprensión/habla manejado en cada uno de ellos), y **participación en el sistema de publicaciones** (tipo de publicaciones –libro, revista, ponencias en congreso, como autor único, como colaborador-, publicaciones nacionales o internacionales, participación como miembro de cuerpo editorial).

En cuanto al primer grupo de variables, relativas al origen social de los ingresantes, podemos observar cierta homogeneidad fundamentalmente en lo concerniente a características raciales, al tipo de establecimiento educativo secundario al que asistieron y a la incidencia de las cotas en el ingreso. Observamos que la amplia mayoría de la muestra está compuesta por estudiantes blancos, y que los escasos estudiantes de color no han ingresado a la posgraduación por intermedio de políticas de acción afirmativa, como sería el caso de las cotas sociales o negras. Cabe remarcar aquí, que en el caso de la UERJ así como en la mayoría de las universidades de Brasil, el sistema de cotas ha sido implementado únicamente en la graduación, excluyendo a la posgraduación de dichas políticas inclusivas.

Relativo al tipo de establecimiento educativo en el cual realizaron sus estudios secundarios, observamos que en su amplia mayoría han asistido a establecimientos privados de alta categoría, y que en el caso de haber asistido a uno público (solo en dos casos) ha sido en centros tecnológicos federales de reconocido prestigio. Un caso que constituye una excepción es el de un estudiante de maestría, proveniente de una secundaria de gestión pública que accedió a la universidad por medio del Programa Pre Vestibular Social (PVS) del Estado de Rio de Janeiro y la Fundación CECIERJ. Este es un curso preparatorio para las pruebas de acceso a la universidad destinado a aquellos que no poseen las condiciones para costear los cursos preparatorios particulares. Constatamos así una de nuestras hipótesis de trabajo vertebrales, de acuerdo a la cual los grupos intelectuales de elite brasileros provienen fundamentalmente de sectores económicos privilegiados, expresado en la posibilidad de asistir a instituciones de educación media privada, lo que constituye una condición prácticamente excluyente para la aprobación a posteriori del vestibular en una universidad de prestigio.

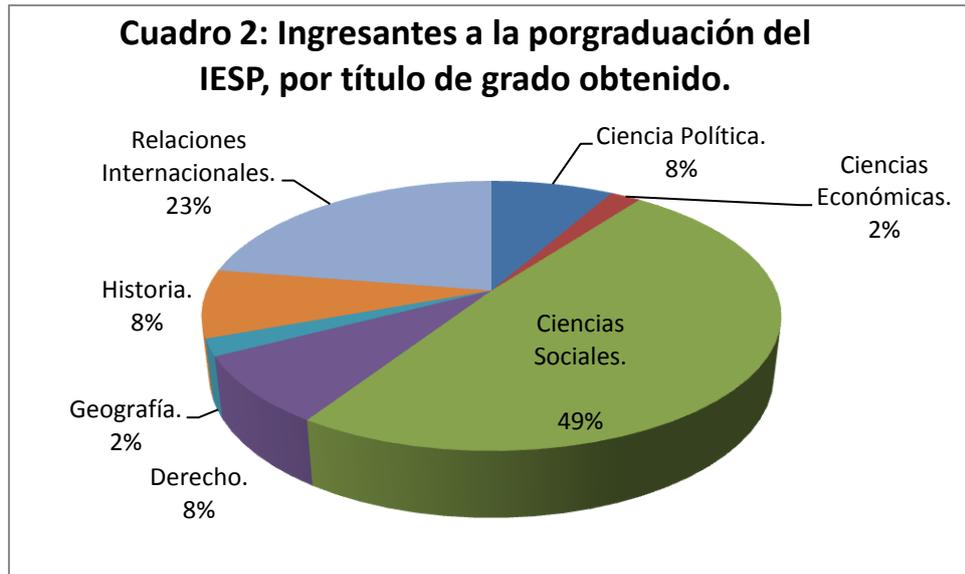
Observamos una pequeña diferencia en el acceso de acuerdo a sexo, ya que el 39% de la matrícula está compuesta por mujeres.



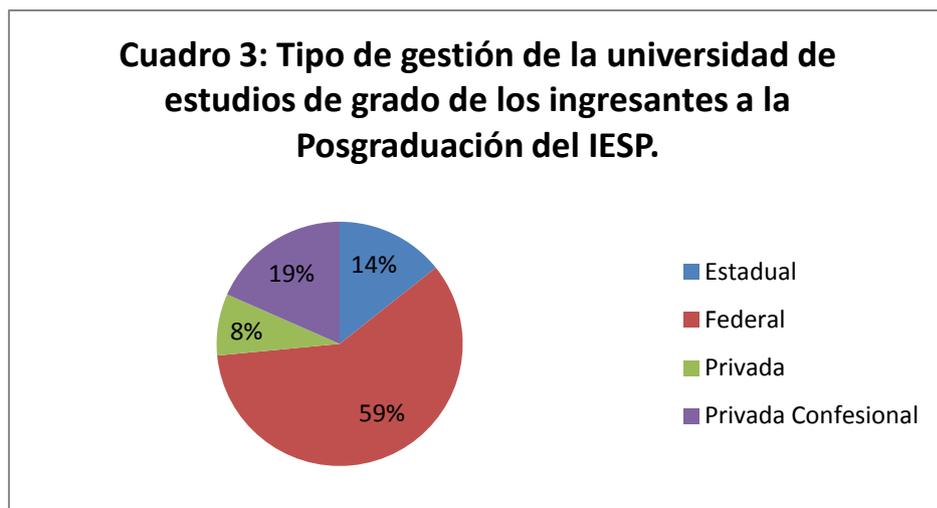
Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por la Plataforma Lattes. Año: 2014.

En cuanto a las carreras de grado de las cuales provienen, vemos que predominan aquellos provenientes de la carrera de grado en ciencias sociales abarcando casi la mitad de los ingresantes. En segundo término, le siguen los egresados en relaciones internacionales con un 23% de la muestra, y en menor medida, egresados de ciencias políticas, historia, derecho, geografía y economía. Relativo al análisis de las universidades en las que realizaron dichos estudios, constatamos una de las hipótesis fundamentales planteadas a lo largo del presente estudio, al observar que las mismas se encuentran en el grupo de las más prestigiosas. En primera instancia, observamos que el 59% de los agentes, realizó sus estudios de grado en una universidad perteneciente a la red federal. Le siguen aquellos graduados de universidades de la red estadual de gran trayectoria (UERJ, USP y UNESP) y luego, los egresados de universidades privadas confesionales también de gran prestigio (PUC Rio, Minas y Rio Grande do Sul). Solo 4 sujetos egresaron de universidades privadas, siendo 3 pertenecientes a la Fundación Getulio Vargas. Dicha institución merece una aclaración, ya que representa una excepcionalidad dentro de las universidades privadas brasileras. La misma posee una amplia trayectoria y goza de gran reconocimiento, obteniendo las más altas calificaciones (4 y 5) en el ENADE 2014 (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes)¹⁵ y alcanzando el mayor concepto de CAPES en la posgraduación de múltiples disciplinas. Cabe mencionar también, que ha recibido financiamiento externo de las más grandes y prestigiosas fundaciones filantrópicas norteamericanas como Ford y Rockefeller. El único caso que no responde a nuestra hipótesis antes descrita, es un ingresante a la maestría en ciencias políticas proveniente del Instituto Metodista Bennett, el cual no posee posgraduación y obtuvo bajas puntuaciones en el ENADE.

¹⁵ De acuerdo con la Portaria Normativa nº 40 de 12 de diciembre de 2007, Art. 33-D, el Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra el Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), y dependiente del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tiene por objetivo evaluar el desempeño de los estudiantes con relación a los contenidos programáticos provistos en las directrices curriculares del respectivo curso de graduación, y las habilidades y competencias en su formación.
(<http://portal.inep.gov.br/enade/>)



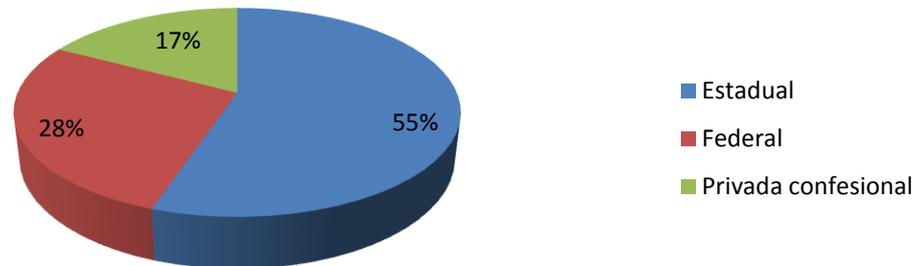
Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por la Plataforma Lattes. Año: 2014.



Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por la Plataforma Lattes. Año: 2014.

Constatamos la misma hipótesis de trabajo al analizar la universidad de estudios de maestría de aquellos ingresantes al doctorado, ya que el 55% proviene de prestigiosas universidades de la red estadual (UERJ, USP y UNESP), un 28% de universidades federales (UFRJ, UFBA, UFMG y UFPR Paraná) y el resto, son egresados de la PUC, en sus sedes Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, y Minas Gerais. Profundizando dicha perspectiva, observamos que la amplia mayoría de las maestrías realizadas gozan de buenas puntuaciones (entre 5 y 7) en CAPES, habiendo una sola excepción de un estudiante con Maestría en Estudios Étnicos y Africanos de la UFBA, con concepto 3.

Cuadro 4: Ingresantes al Doctorado del IESP, de acuerdo al tipo de gestión de la universidad de estudios de Maestría.

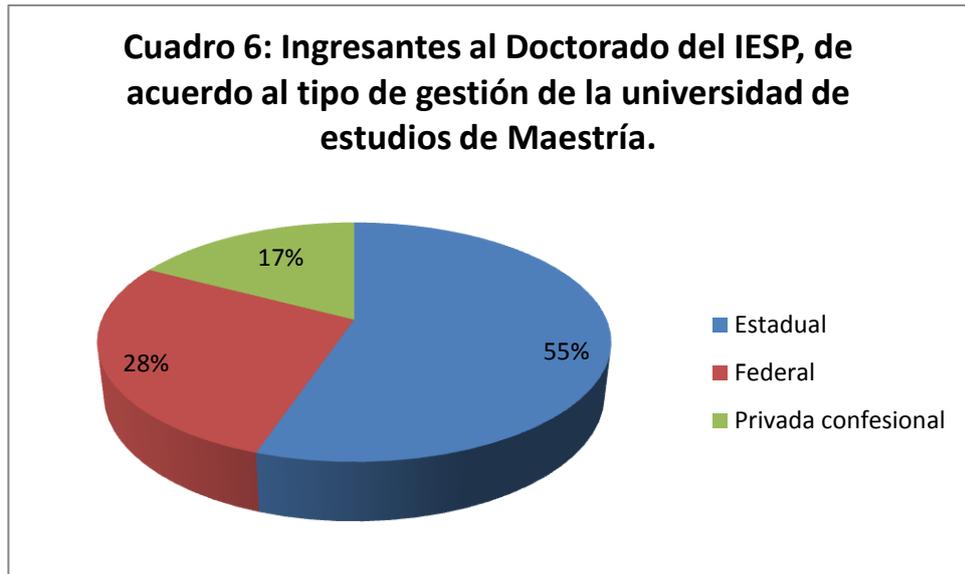


Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por la Plataforma Lattes. Año: 2014.

Cuadro 5: Ingresantes al Doctorado del IESP, de acuerdo a título de Maestría obtenido.



Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por la Plataforma Lattes. Año: 2014.

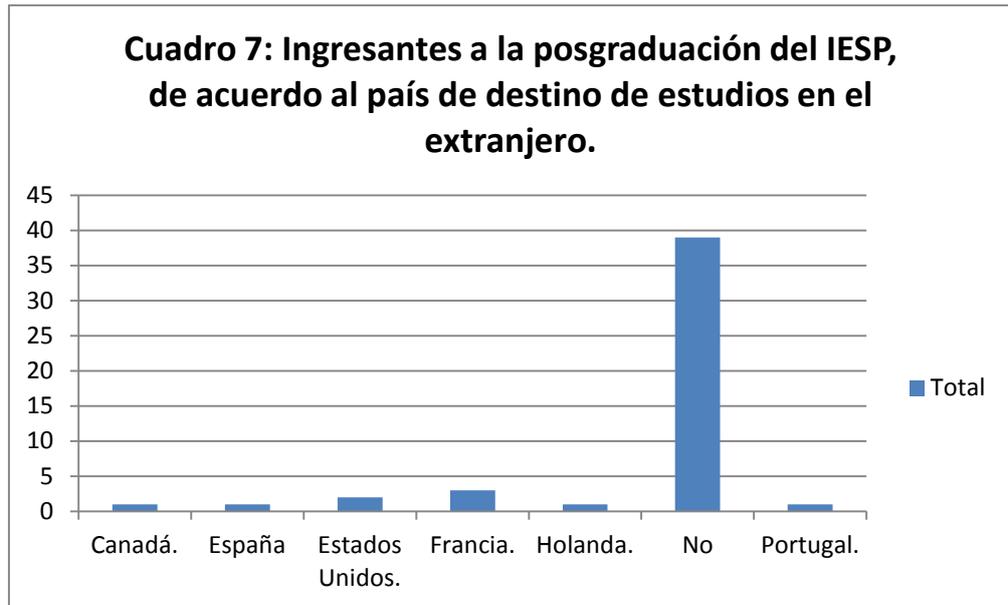


Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por la Plataforma Lattes. Año: 2014.

Podemos observar también que 13 ingresantes han realizado estudios complementarios. La gran mayoría de los mismos consisten en especializaciones y otras carreras de grado, siendo una excepción tres ingresantes al doctorado que ya contaban con dicho grado anteriormente.

Un dato interesante surge del análisis de la proveniencia geográfica de los estudiantes aquí analizados. Observamos que un poco menos de la mitad (20 estudiantes) provienen de diversos estados del país, destacándose aquellos del Estado de Minas Gerais, Río Grande do Sul y San Pablo. El resto de los estudiantes provienen de estados tan diversos como Fortaleza, Bahía, Brasilia, Paraná, Belén, Pernambuco y Paraíba. Lo cual evidencia un fenómeno frecuente entre los estudiantes de la educación superior brasilera, en el cual los mismos se ven sujetos a diversas dislocaciones geográficas a lo largo de su trayectoria académica.

En cuanto a estudios realizados en el extranjero observamos que aproximadamente el 20% de los ingresantes realizó alguna estadía en el exterior. Los destinos más frecuentes son Francia y Estados Unidos (en ese orden), y le siguen en menor medida España, Canadá, Portugal y Holanda. Todos realizaron dichas estadías durante sus estudios de grado, en el marco de intercambios de movilidad estudiantil.



Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por la Plataforma Lattes. Año: 2014.

El análisis de las becas y organismos financiadores de las mismas, requiere un particular detenimiento para comprender el criterio de clasificación de las mismas, y para ello debemos introducirnos brevemente en el panorama de financiamiento estatal y privado en la educación superior brasilera. Utilizamos seis categorías de acuerdo al tipo de organismo financiador, dentro de los cuales incluimos los programas detallados a continuación. El mismo no es extensivo a todos los programas ofrecidos por cada organismo, sino a aquellos en los que han participado los ingresantes aquí analizados.

- Becas de CAPES: Programa Iniciación a la Docencia (PIBID), Programa de Apoyo a la Posgraduación (PROAP), Programa Nacional de Pos Doctorado (PNPD), Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales con la participación de recién doctores (PRODOC), Programa de Excelencia Académica (PROEX).
- Becas de CNPq: Apoyo Técnico (AT), Iniciación Científica (IC), Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica (PIBIC), Pos-Graduación: Maestría (GM) y Doctorado (GD), Iniciación Científica Júnior (ICJ), Programa Institucional de Bolsas de Iniciación en Desarrollo Tecnológico e Innovación (PIBITI), Iniciación a la Extensión, Iniciación a la Docencia.
- Becas de: Fundaciones de fomento a la investigación e innovación pertenecientes a la red estadual (fundaciones dependientes de las Secretarías de Ciencia y Tecnología de cada estado), como por ejemplo la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), la Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) y la Fundación Centro de Ciencias y Educación

Superior a Distancia del Estado de Rio de Janeiro (CIECERJ), becas provenientes del Ministerio de Educación (MEC) como es el caso del Programa Universidad para todos (ProUni), Facultades de Tecnología de los diversos estados (FATECs) y otros organismos de financiamiento estadual.

- Becas de universidades estaduais o federales, en calidad de estudiante monitor (el equivalente al ayudante de cátedra), investigador o pasante. Incluimos en esta categoría las becas otorgadas a través de las fundaciones de la universidad, como es el caso de la Fundación Universitaria Mendes Pimentel, dependiente de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG).
- Becas de fundaciones u organismos de carácter privado y sin fines de lucro. En esta categoría encontramos solo tres instituciones, la Fundación Casa de Rui Barbosa, la Fundación Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) y el Instituto Mais Democracia (IMD).
- Becas de organismos internacionales.

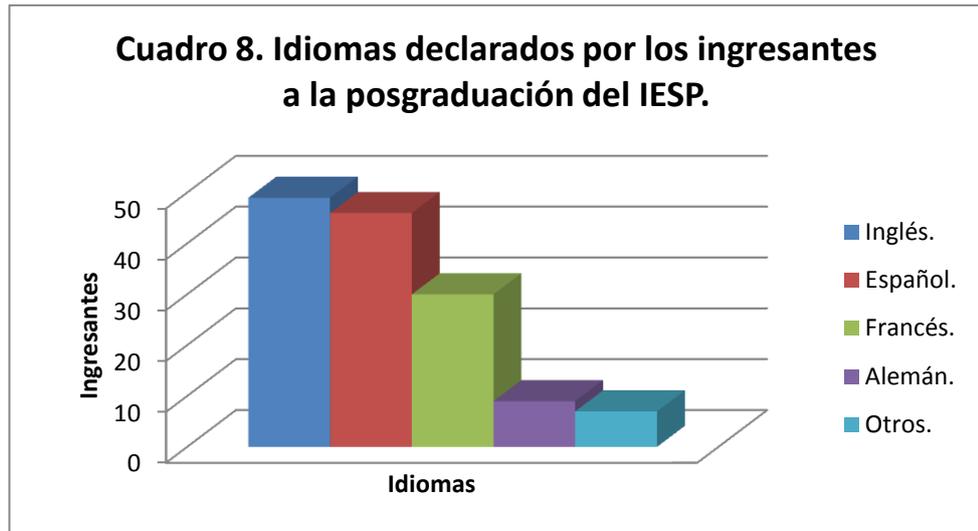
Por presentar características y estudios previos diferentes, en primer lugar subdividiremos el grupo estudiado entre aquellos ingresantes a las maestrías y aquellos ingresantes a los doctorados.

Relativo a los maestrandos, observamos inicialmente que solo 2 de ellos no han recibido ningún tipo de beca, y entre los que sí, destacan numéricamente los becados durante sus estudios de grado por universidades estaduais o federales, en calidad de estudiante monitor, investigador o pasante. Dentro de este grupo, más de la mitad obtuvo financiamiento posterior o simultáneo por CNPq. Un 25% obtuvo algún tipo de beca por parte de una fundación de financiamiento estadual, y solo dos por CAPES. Una excepción la constituye una estudiante becaria de una agencia pública norteamericana (Comisión Fulbright).

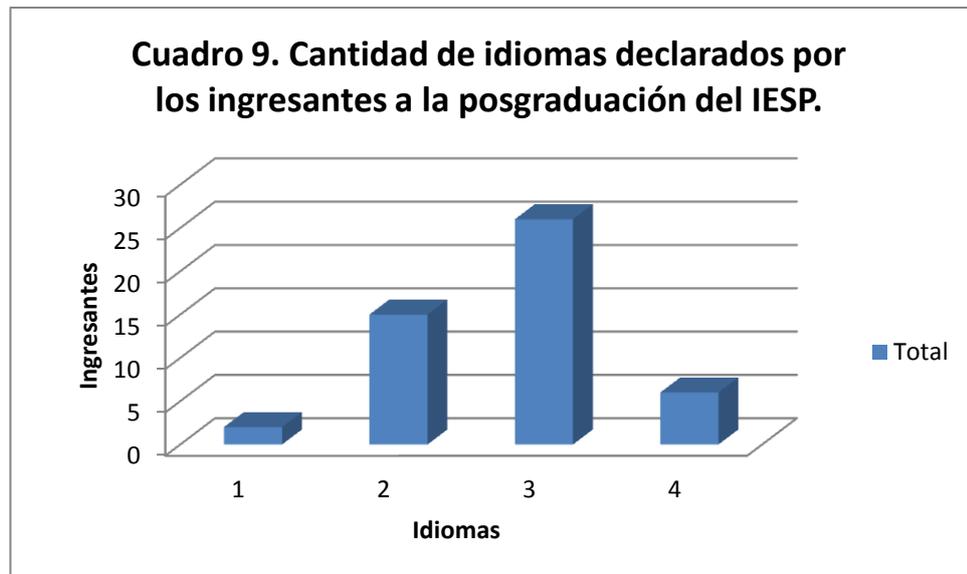
Relativo a los doctorandos, todos han recibido algún tipo de beca a lo largo de su trayectoria académica y en su amplia mayoría, han sido financiados por más de un organismo. La trayectoria de financiamiento más observada, es aquella en la que accedieron durante los estudios de grado al financiamiento de CNPq, y luego durante la maestría y doctorado por CAPES. Más del 65% obtuvo en algún momento de su carrera académica una beca de CAPES, y más de la mitad, por parte de CNPq. Para acceder a las becas de estos dos últimos organismos durante sus estudios de maestría, destacan aquellos que recibieron en el transcurso de sus estudios de grado una beca por parte de la universidad a la que asistieron.

En lo relativo a las competencias lingüísticas de los ingresantes, primero cabe realizar una aclaración entorno a los datos en los cuales basamos nuestro análisis. Los mismos, como hemos expuesto con anterioridad, son extraídos en su amplia mayoría de los currículums de la Plataforma Nacional de Lattes del CNPq, sistema que los tipifica bajo un formato estandarizado, lo cual en algunos casos se presenta como una

dificultad. Tal es la situación de los datos relativos a los idiomas de los ingresantes, ya que los mismos no requieren ningún tipo de acreditación, ya sea mediante cursos o estadías prolongadas en el extranjero (que en algunos casos pudimos extraer de informaciones complementarias) y son cargados teniendo como variables las capacidades de habla, lectura, comprensión y escritura, de acuerdo a tres categorías; poco, razonablemente y bien. Como podemos observar, esto nos plantea una primera dificultad, y es la fiabilidad de los datos, por lo que debemos tener en cuenta que las capacidades lingüísticas que tenemos en cuenta son las declaradas por los sujetos que las detentan. La segunda dificultad que se nos planteó fue la posibilidad de categorizarlos y/o generar indicadores a partir de las variables antes expuestas. La decisión que tomamos fue considerar solamente si declararon tener algún manejo del idioma, independientemente del nivel del mismo. Dicho análisis arrojó algunos datos de gran relevancia para la caracterización de la cohorte estudiada. En primer instancia, observamos que todos los ingresantes declaran manejar uno o más idiomas (hasta cuatro), de los cuales son excepcionales los casos en que solo manejan uno (dos ingresantes a las maestrías y en ambos casos, el idioma es inglés) y la media de idiomas del total de la muestra es de 2,84. El número tan elevado de idiomas que declaran, consideramos que es un indicio de la importancia que poseen las competencias lingüísticas en el ámbito académico. En segunda instancia, todos los ingresantes reconocen tener algún manejo del inglés, y 37 de ellos caracterizaron sus capacidades como buenas y/o razonables; y si tenemos en cuenta que la acreditación del mismo es obligatorio tanto en las maestrías como en los doctorados, nos indica la centralidad que posee el conocimiento del mencionado idioma en el ámbito académico. Otro de los elementos que refuerza esta hipótesis, es que todas las publicaciones realizadas por los ingresantes en otro idioma, son en inglés. Otro dato de interés, lo constituye el hecho de que 46 de los 49 estudiantes, declaran algún conocimiento de español, siendo este en consecuencia el segundo idioma de mayor importancia. En tercer lugar, aparece el manejo del francés, el cual es declarado por 30 estudiantes, también un número considerablemente alto. De estos estudiantes que declaran poseer cierto conocimiento en francés, todos declaran conocimiento en inglés y español. Luego observamos los idiomas menos frecuentes, siendo el alemán declarado por 9 estudiantes, el italiano por 4, y el chino y japonés por uno, respectivamente.



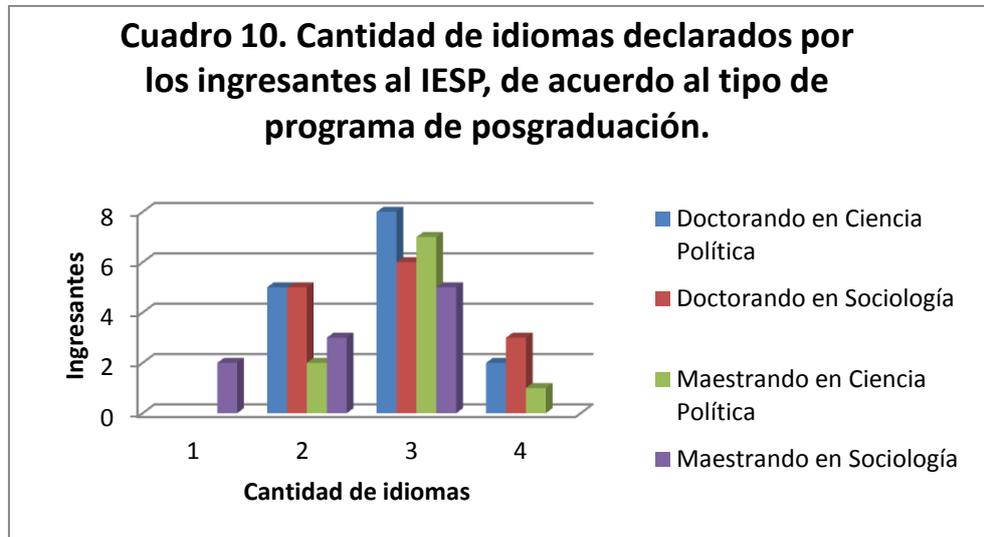
Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por la Plataforma Lattes.
Año: 2014.



Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por la Plataforma Lattes.
Año: 2014.

Si desdoblamos el análisis de las capacidades lingüísticas que declaran estos estudiantes, entre aquellos que postulan a las maestrías y quienes postulan a los doctorados, observamos la misma tendencia que en otras variables analizadas, es decir, la tendencia al incremento o enriquecimiento de las capacidades, títulos, cantidad de publicaciones, etc. que implica transitar por una posgraduación de mayor jerarquía. Observamos así que de los 29 ingresantes a los doctorados, 5 declaran manejar 4 idiomas, 14 declaran 3 idiomas y 10 declaran 2. A partir del análisis de ésta y otras variables, consideramos que quienes hoy se encuentran cursando una maestría, tenderán a homogeneizar sus características y competencias con aquellos que están postulando a un doctorado, incrementando, a través de diversas estrategias, el capital

social, cultural y específicamente académico que detentan, para así poder situarse en posiciones más beneficiosas y competitivas dentro del campo académico.



Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por la Plataforma Lattes. Año: 2014.

En consonancia con lo expuesto, en lo relativo a la participación en el sistema de publicaciones, observamos la misma tendencia descrita. Al desdoblar el análisis entre aquellos postulantes a las maestrías y aquellos postulantes al doctorado, observamos una clara diferencia entre la cantidad y el tipo de publicaciones realizadas pero que consideramos que a lo largo de las trayectorias académicas tenderán a equipararse. En cuanto a las maestrías, observamos que solo 5 de ellos han realizado algún tipo de publicación, todas ellas en un circuito nacional, siempre como colaboradores (ya sea en un libro o en un artículo de revista) y el tipo de publicación más frecuente, es aquella producto de una ponencia en un congreso y que fue publicada en los anales del mismo. Debemos recordar que dichos estudiantes son recién ingresantes a las maestrías y vienen en su mayoría, de terminar una carrera de grado, por lo que no es sorprendente la escasa participación que poseen en el sistema de publicaciones. En el caso de los ingresantes al doctorado, es otro el panorama. De los 29 ingresantes, 25 poseen algún tipo de publicación, la mayoría de ellos en el ámbito nacional y 5 en ámbitos nacional e internacional. Observamos publicaciones de libros como autor único (4), múltiples publicaciones como colaboradores (9 individuos con hasta 3 publicaciones de este tipo), y en su gran mayoría publicaciones de artículos de revista (la totalidad de individuos que poseen publicaciones), ya sea como colaboradores o autores únicos. También abundan las publicaciones en anales de congresos, que ascienden hasta 16 artículos por persona. Otro elemento de interés, es el grado de participación como miembros de cuerpos editoriales, ya que encontramos que 8 de estos ingresantes al doctorado son miembros de revistas, todas ellas universitarias, entre las que resaltan la Revista Habitus

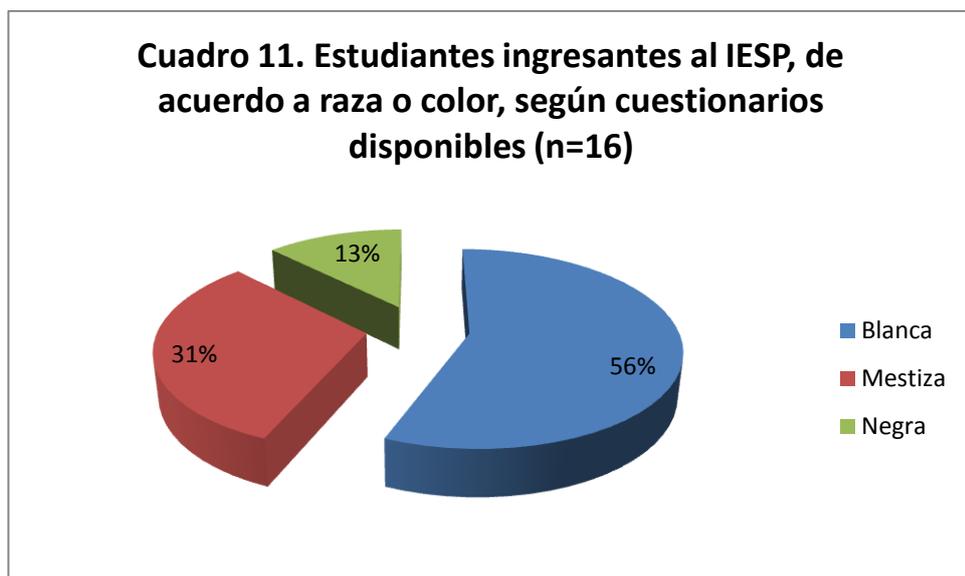
de la UERJ, la Revista Enfoques de la UFRJ, el Periódico Plural de la USP y los Cuadernos de Estudios Sociales y Políticos de la UERJ-IESP.

Origen social de los ingresantes.

En el presente apartado nos abocaremos al análisis del segundo tipo de fuentes documentales con las cuales hemos podido enriquecer el estudio aquí desarrollado. Como expusimos dentro de las consideraciones metodológicas, accedimos en el transcurso de la investigación a una serie de cuestionarios socio-económicos que realizó el Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Universidad Estadual de Rio de Janeiro a los postulantes a las maestrías en sociología y ciencia política de dicha casa de estudios, con el objetivo de analizar la movilidad social de los mismos. Debido a que el cuestionario no le fue aplicado a la totalidad de ingresantes que son objeto de nuestra investigación, no podemos hacer extensivas y generales muchas de las conclusiones a las que hemos arribado. De todas formas, es menester incluir el análisis de los mismos por el aporte que significan estos datos recabados para la presente investigación.

Los cuestionarios antes descritos, reúnen información relativa a variables como: estado civil, sexo, color o raza, condición laboral, si vive con sus padres o responsable, ingreso mensual, ingreso mensual del padre o responsable, ocupación del padre, madre, abuelo paterno y abuelo materno, nivel de instrucción alcanzado por los padres y abuelos, lugar de nacimiento de padres y abuelos (desdoblado si fue en campo o ciudad).

El estudio fue realizado a 16 postulantes a las maestrías, de los cuales nueve son mujeres y siete hombres, todos solteros en su estado civil. Uno de los primeros datos interesantes, es el color o raza de los mismos en el cual comprobamos, al igual que en el transcurso de la investigación, la preeminencia de estudiantes blancos (56%), seguida por los estudiantes mestizos, y en menor medida, los estudiantes negros (solo 2).



Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por cuestionarios socio-económicos realizados por IESP/UERJ. Año: 2014.

Los cuadros a continuación presentan el año y lugar de nacimiento de los estudiantes ingresantes analizados. En el primero, podemos observar que en su mayoría se encuentran en la franja etaria adecuada para el nivel de estudios al que postulan (han concluido sus estudios de grado entre los 24 y los 21 años de edad). Y en el segundo podemos observar, aunque en menor medida, la tendencia que hemos observado en el apartado anterior, respecto al fenómeno de frecuente movilidad geográfica en los estudiantes de educación superior en el transcurso de su trayectoria académica.



Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por cuestionarios socio-económicos realizados por IESP/UERJ. Año: 2014.

Relativo a la situación laboral y habitacional de los postulantes, observamos que casi la totalidad no trabaja (12 estudiantes) y declara vivir con sus padres o responsables (13 estudiantes). De los cuatro que declaran trabajar, solo una lo hace de manera estable y en relación de dependencia (es profesora) y los otros realizan análisis de datos, censos o trabajos de investigación. Dicha situación laboral, no guarda relación con el nivel de ingresos mensuales de los estudiantes, ya que la media ronda los R\$ 1200 reales, suma que se aproxima a dos salarios mínimos establecidos por el gobierno brasileño para el año 2014¹⁶. Los ingresos de los estudiantes provienen de becas o mesadas otorgadas por los padres o responsables. Otro dato interesante relativo a la condición económica de estos estudiantes, la observamos entorno al ingreso mensual del padre o responsable (no considera el ingreso total del hogar). Observamos que los ingresos van desde 1200 a

¹⁶ El salario mínimo establecido para el 2014, de acuerdo al Decreto 8.166/2013, fue de R\$724. En http://portal.mte.gov.br/sal_min/salario-minimo.htm

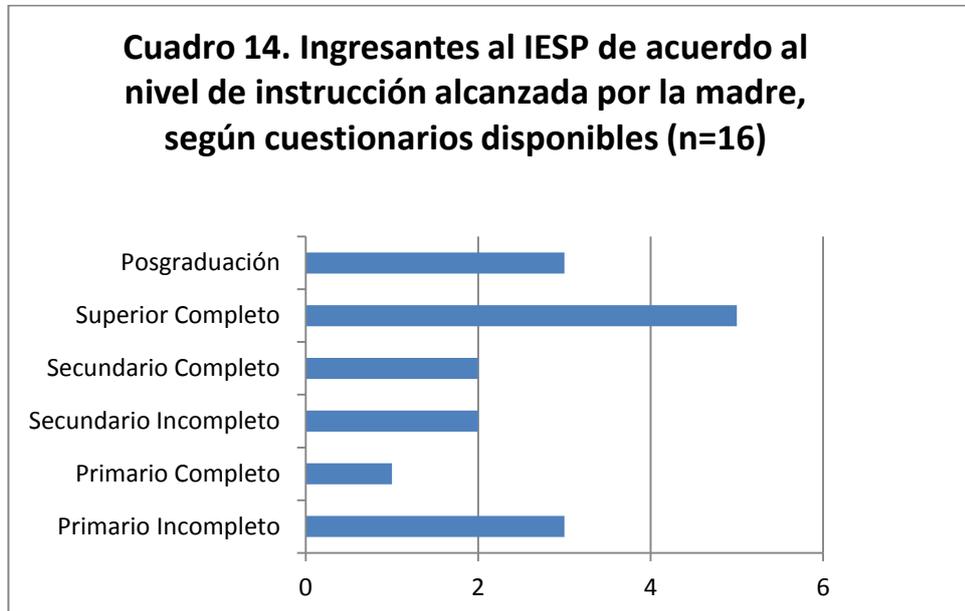
13000 reales, siendo la media de R\$ 5250, es decir, el equivalente a un poco más de 7 salarios mínimos. Si bien la muestra es pequeña, y se observa cierto grado de heterogeneidad, igualmente exhibe que estos estudiantes provienen de clases sociales medias-altas y altas. Hipótesis que se refuerza al observar las ocupaciones de sus progenitores, ya que la gran mayoría son profesionales. Observamos que solo cuatro madres son amas de casa, y el resto son profesionales, al igual que los padres, en diversos rubros (médicos/as, profesores, empleados/as públicos, arquitectos, empresarios/as, etc.). Dicho panorama se torna más interesante al analizar las ocupaciones de los abuelos paternos y maternos, en los cuales observamos, aunque en menor medida que los padres, una vasta gama de ocupaciones profesionales, que van desde militares, policías, empleados públicos, profesores y médicos hasta comerciantes.



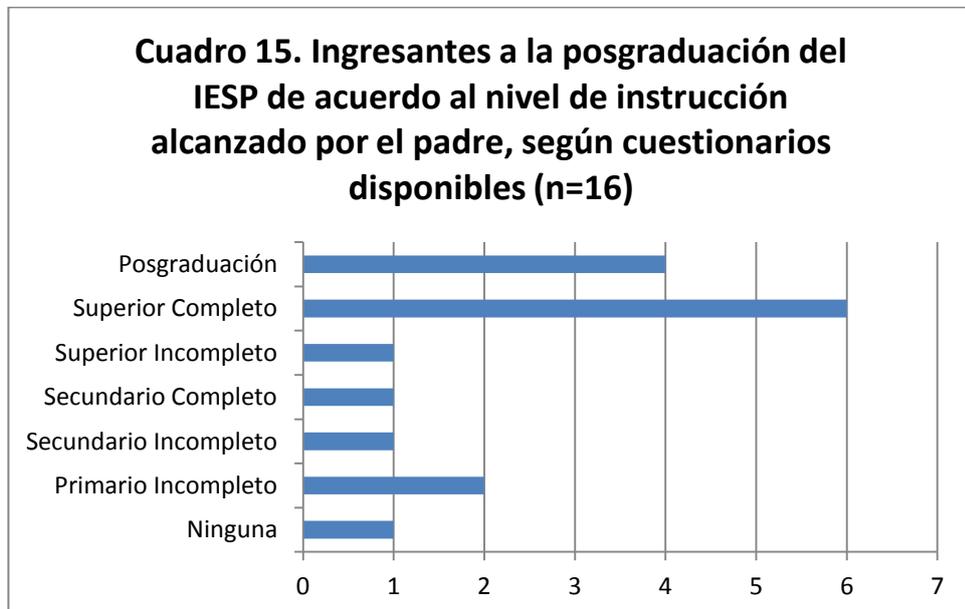
Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por cuestionarios socio-económicos realizados por IESP/UERJ. Año: 2014.

Uno de los aspectos más interesantes relevados por el cuestionario socio-económico es el de los niveles de instrucción alcanzados por padres, madres, abuelos maternos y paternos; ya que conjuntamente a la condición económica analizada nos permiten visualizar las trayectorias de movilidad social de los candidatos a las maestrías analizados. En cuanto a los progenitores, observamos un gran número de individuos que han alcanzado un nivel educativo alto, ya sean estudios universitarios completos y/o estudios de posgrados. En cuanto a los abuelos maternos y paternos, si bien un poco menos de la mitad posee un nivel de instrucción baja (ninguna, primario completo e incompleto), se presentan muchos casos en los que la instrucción alcanzada es alta (secundario completo, superior y posgrado). Esta situación se torna excepcional al contextualizar los datos con el panorama educativo del país en el momento en que aproximadamente realizaron sus estudios (todos los individuos tienen más de 75 años), en el cual los niveles de escolaridad eran sumamente bajos y la posibilidad de acceder a

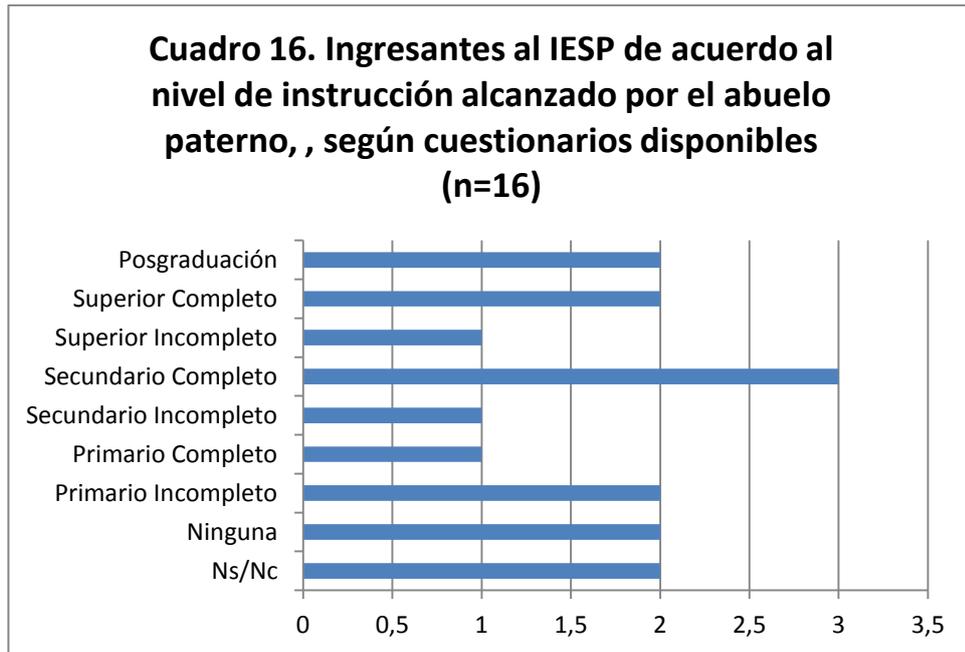
la educación superior aún más. Si bien observamos algunos casos en los cuales hubo una cierta movilidad social, al analizar la trayectoria educativa de abuelos y padres, son más reiterados los casos en los que provienen de un hogar con un nivel educativo medio o alto.



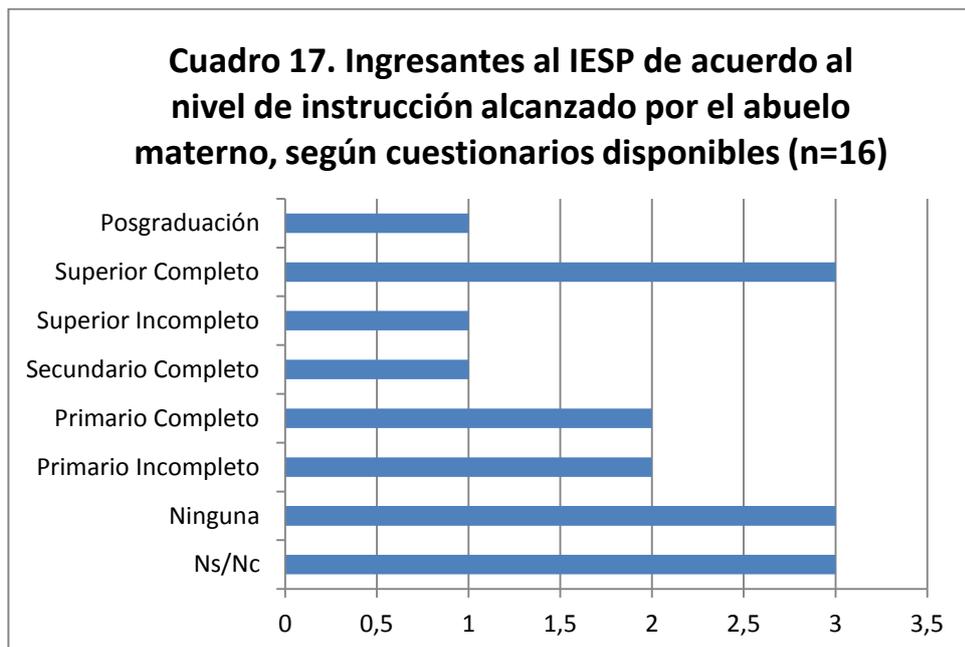
Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por cuestionarios socio-económicos realizados por IESP/UERJ. Año: 2014.



Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por cuestionarios socio-económicos realizados por IESP/UERJ. Año: 2014.



Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por cuestionarios socio-económicos realizados por IESP/UERJ. Año: 2014.



Fuente: Elaboración propia en base a datos suministrados por cuestionarios socio-económicos realizados por IESP/UERJ. Año: 2014.

Una de las últimas preguntas en el cuestionario, refiere al origen geográfico de padres, madres, y abuelos, relevando si este era una ciudad o perteneciente al ámbito rural. Lo primero que se destaca es que casi todos los padres (30 de 32) provienen de ciudades, y estas pertenecen a estados como Rio de Janeiro, seguido de Minas Gerais y São Paulo. Encontramos dos casos provenientes de ciudades nordestinas, el caso de la

capital de Alagoas (Maceió) y la capital de Ceará (Fortaleza). Una excepción la constituyen un padre y una madre provenientes de municipios del interior del Estado de Rio de Janeiro, del Sur Fluminense (Barra do Piraí y Valença). En el caso de los abuelos ya encontramos una cantidad considerable de sujetos provenientes de ámbitos rurales, pero la mitad son provenientes de ciudades.

En conclusión, si bien no podemos generalizar muchos de los análisis realizados en el presente apartado, este acercamiento a las condiciones de origen socio-económico de algunos de los estudiantes que son el objeto de nuestra investigación, reafirma algunas de las hipótesis planteadas a lo largo del trabajo. Es posible arriesgar que este universo analizado tiene muchos elementos para ser considerado homogéneo. La mayoría de los estudiantes provienen de sectores medios o medios altos, situación expresada en diversas variables.

En primer lugar, la procedencia geográfica de los mismos. Todos provienen de ciudades que poseen una importante actividad económica y cultural, muchas de ellas capitales de Estado, no encontrando ningún caso en el que el estudiante sea nacido en un pueblo del interior. Segundo, la mayoría proviene de hogares con un nivel de ingresos superior a la media de la población. Considerando que solo se registró el ingreso del padre y no del hogar en su totalidad (y casi todas las madres son profesionales), la media equivale a 7,25 salarios mínimos. Tercero, la mayoría proviene de un hogar con un elevado capital cultural, en el que observamos no solo una variada profesionalización de los padres, sino que también en algunos casos esto se hace extensivo a los abuelos, cuestión que resulta excepcional.

Consideraciones finales.

El interés fundamental de la presente tesis es realizar un aporte empírico, de carácter exploratorio y en base a un estudio de caso, sobre la conformación de elites intelectuales brasileras. Dicha empresa, y en consonancia con la postura metodológica adoptada, requiere un análisis histórico-estructural sobre el génesis y la estructuración del campo educativo superior brasiler, con el objeto de introducirnos a la dinámica de los procesos que lo rigen y así poder comprender adecuadamente la problemática específica que nos ocupa.

El análisis pormenorizado de los principales procesos históricos que configuraron el espacio educativo superior brasiler, requieren aquí una breve recapitulación.

Desde la implementación de los proyectos coloniales de la corona portuguesa y española, observamos diferencias claves en el tipo de sociedad implantada y en consecuencia, en la relevancia de los proyectos educativos propulsados. A diferencia de la corona española, los portugueses impusieron en el Brasil, al decir de Weimberg (1984), una verdadera “sociedad transplantada”, en la cual la obligatoriedad de la nacionalidad portuguesa de los funcionarios, la imposibilidad de creación de imprentas y universidades, estableció una estrecha dependencia entre la colonia y la Metrópolis. Se configuró así una sociedad arcaica, de cultura oral, fundada en la esclavitud, el patriarcalismo rural, con una fuerte burocracia colonial y sometida al monopolio educativo de la universidad portuguesa de Coímbra.

La escasa institucionalización educativa del nivel superior durante la etapa colonial fue también una constante durante la etapa imperial (1822-1889), posterior a la independencia. Durante la cual existió un modestísimo crecimiento de instituciones de educación primaria, seguido de un sistema selectivo de elite reducido a unas pocas escuelas secundarias, y a una educación superior limitada exclusivamente a profesiones liberales y organizadas en media docena de instituciones. Panorama que se torna comprensible si tenemos en cuenta que el período de Independencia brasiler, a comienzos del siglo XIX, mantuvo limitadas las oportunidades educativas, permitiendo que solo una pequeña elite, originaria de Brasil y formada durante el período de la Colonia, asumiese tranquilamente la posición de sustituir la antigua elite colonizadora portuguesa. Tal situación, que de algún modo se dio en toda América Latina, en Brasil fue más pronunciada e implicó un mero traspaso del poder de portugueses nacidos en Portugal a portugueses nacidos en Brasil. Las instituciones dominantes de la etapa colonial –la dinastía Braganza, la aristocracia, la esclavitud, el sistema de control administrativo y fiscal, y la misma estructura de poder y de educación de elite se mantuvieron intactos en la etapa poscolonial.

Hasta comienzos del siglo XX, la creación de universidades, a pesar de las múltiples tentativas y de las fuertes transformaciones económicas, culturales y políticas que abrieron paso a una fuerte demanda de educación superior, fue una idea sumamente resistida. La completa carencia de tradición universitaria, dificultó profundamente la

creación de un padrón universitario, y no fue hasta 1920 que surgieron las primeras universidades. Las mismas no fueron producto de la implantación de un modelo o padrón universitario, sino que fueron creadas a partir de la reunión bajo un gobierno común de las viejas facultades de corte profesionalizante. Tal es el caso de la Universidad de Rio de Janeiro (1920) y Minas Gerais (1927).

La Era Vargas (1930-1951), con la complejidad de procesos sociales, políticos, económicos e institucionales que trajo aparejados, tuvo un fuerte impacto en el ámbito educativo. Las directrices que asumieron formas bien definidas tanto en el campo político como educativo, tuvieron como preocupación crear y desarrollar una educación más adecuada con el proyecto de “modernización” del país, con énfasis en la formación de elites intelectuales y en la capacitación para el trabajo. El acentuado proceso de centralización de los sucesivos gobiernos de Getúlio Vargas, implicaron fuertes transformaciones en el plano educativo, a través de diversas medidas, entre las que podemos destacar, la reforma educativa Francisco Campos, la implantación de un modelo universitario federal a través de la creación de la Universidad de Brasil (antigua Universidad de Rio de Janeiro), la creación del Ministerio de Educación y Salud Pública (MESP) y la creación de organismos de centralización y fomento a la investigación y pos graduación, tales como, la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) y el Consejo Nacional de Pesquisas (CNPq). La creación de estas dos últimas instituciones estuvo íntimamente ligada al proceso de avance de la tecnología aérea, bélica y farmacéutica post Segunda Guerra Mundial, en el cual la injerencia de los Estados Unidos en la creación de organismos que dirigieran la investigación científica y tecnológica fue crucial.

A partir de 1950, se comenzaron a configurar en toda América Latina los actuales sistemas de educación superior, ofreciendo servicios masivos de enseñanza superior y asumiendo funciones relativas a la producción de conocimientos mediante la investigación. Este proceso estuvo caracterizado por procesos de diferenciación y especialización de las funciones y actores institucionales, generando una mayor complejización de la estructura y una diversificación interna de los sistemas unitarios. Todo esto con el objeto de atender tanto a la multiplicación y especialización de los intereses de los actores institucionales, como a las crecientes y cambiantes demandas de la sociedad.

Este proceso de expansión, diversificación y especialización tanto de la matrícula como de las instituciones de educación superior, tuvo algunos rasgos particulares en Brasil, debido al contexto socio político y económico en el que fueron implementadas. Con el golpe de estado de 1964, y hasta 1985, se desató en una larga dictadura militar, que en relación a la educación superior brasilera perfiló políticas ciertamente contradictorias. Por un lado, la brutal represión política e intelectual, y por el otro, una reforma sustancial de la estructura universitaria que provocó la expansión de la red de universidades federales y la adopción de normas que pueden ser consideradas como modernizadoras, tales como la introducción de la estructura departamental, el fin de la cátedra vitalicia, la carrera docente, regímenes de tiempo completo y dedicación

exclusiva y la implantación del sistema de pos graduación e investigación a nivel nacional.

El sistema norteamericano fue en este período y lo es en la actualidad, sin lugar a dudas, quien proporciona el modelo predominante para los sistemas de educación contemporáneos. Se constituyó como paradigma institucional, no solamente en su flexibilidad de servicio y en su modelo de investigación, sino también en cuanto a una organización de educación superior en torno a agentes privados que brinden servicios educativos en el mercado y abierto a todos aquellos individuos que puedan costearlo.

La apertura del sistema educativo a los agentes privados, es clave para comprender el proceso de estratificación y diversificación actual de las instituciones de educación superior brasilera. Las fuertes presiones sociales por la expansión de la matrícula desde la década del 50, no cesa durante el proceso militar, y este implementó un modelo de expansión que luego fue retomado y profundizado por Fernando Henrique Cardoso a través de su Ley de Directrices y Bases de la Educación.

La solución encontrada es una especie de división del trabajo, en la cual a la universidad pública le es permitida la calificación -pero no su expansión- garantizando con ello la implementación de una política consistente para la pos graduación y para la investigación. El otro lado de la moneda es la reducción de los niveles de exigencia para la apertura de instituciones privadas de educación superior, que se expanden desordenadamente desde entonces para atender las crecientes demandas sociales.

Ese ambiente generó una degradación deliberada de los niveles pre-universitarios de enseñanza. El resultado inevitable, y en función a la mentalidad neoliberal hegemónica en el MEC, fue la degradación de la red pública en la educación básica. Esto generó una fuerte fragmentación del sistema y la creación de filtros que dificultan la democratización del acceso a la universidad.

Los alumnos de la red pública no disponen de condiciones para superar los obstáculos del examen de ingreso en las universidades públicas y como consecuencia desisten de ingresar u optan por universidades particulares, la mayoría de las veces de baja calidad. Al mismo tiempo, los estudiantes de mayor poder adquisitivo que frecuentan buenos colegios de la red privada pasan a tener acceso a la educación de calidad de las universidades públicas.

Aún así, cabe destacar el avance brasilero en las últimas décadas en el plano educativo, que casi universalizó el acceso a la enseñanza básica, pero que parece distante de obtener el mismo resultado en la educación superior, ya que menos del 15% de los jóvenes en la franja etaria entre los 18 y 24 años frecuenta dicho nivel de estudios, proporción que coloca a Brasil entre los últimos países del mundo, en términos de cobertura, aún comparado con sus vecinos latinoamericanos, e impone límites a la democratización de dicho nivel de enseñanza.

Esta desigualdad se profundiza a la luz de variables geográficas y en la tríada clase, raza y sexo. Las dificultades de acceso y permanencia de dichos grupos en la educación perpetúan el ciclo de reproducción de las desigualdades sociales; la población de color e indígena, -predominantes en las regiones geográficas que presentan mayores

niveles de pauperización socioeconómica e importantes vulnerabilidades cuantitativas y cualitativas de suministro educativo y producción científica-, estudia menos tiempo, posee menor índice de escolaridad, gana menos y tiene menor acceso a los servicios básicos de calidad.

La escasa producción científica relativa a la conformación de elites intelectuales, observada en el transcurso de esta tesis, creemos guarda relación con el proceso explicado anteriormente. Los grandes desafíos brasileros en el plano educativo, han estado vinculados con la democratización y ampliación de la cobertura y calidad de los niveles básicos de la educación, y más recientemente, de la educación superior. Si en esos planos aún se observan grandes inequidades en el acceso, estas mismas se reproducen a nivel pos graduación y en la ocupación puestos privilegiados vinculados a la producción teórico-científica.

El análisis histórico de las condiciones que estructuraron el campo educativo superior brasilerero guió una serie de interrogantes que realizamos sistemáticamente al grupo objeto de esta investigación y que aportaron diversas hipótesis sobre el comportamiento de algunas variables que explicaremos a continuación.

Esta investigación tuvo por objeto el análisis de las condiciones de ingreso y las características de los ingresantes a una de las pos graduaciones más prestigiosas en ciencias sociales en Brasil, con la finalidad de realizar un estudio de caso de la conformación de elites intelectuales de dicho país. Consideramos a la pos graduación del Instituto de Estudios Sociales y Políticos, dependiente de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro como una de las instituciones más prestigiosas en su país, ya que posee de las puntuaciones más elevadas bajo los criterios de evaluación realizada por CAPES, encontrándose entre las mejores ofertas universitarias de su tipo en Brasil. Fundada el 4 de diciembre de 1950, la Universidad del Estado de Rio de Janeiro es una de las instituciones principales de Brasil, que en sus sesenta años de historia ha crecido en tamaño, estructura y en relevancia dentro del escenario nacional e internacional, obteniendo altas calificaciones en el Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE), CAPES y diversos rankings.

Pero el IESP es una institución con ciertas particularidades dentro de la UERJ. Fue creado en el 2010 para albergar a docentes y funcionarios de los programas de pos graduación en ciencia política y sociología del Instituto Universitario de Pesquisas de Rio de Janeiro (IUPERJ), dependiente de la tradicional Universidad Candido Mendes; ya que atravesaban una fuerte crisis institucional. Esta particularidad en su origen lo hace heredero también, de los 41 años de trayectoria de dichas instituciones.

Muchos de los interrogantes vertebrales de esta investigación giraron en torno al origen social de los ingresantes, para indagar sobre la selectividad del sistema y las posibilidades de movilidad social que presentaba el mismo. Cabe mencionar aquí, que las conclusiones a las que abordamos deben ser entendidas en el contexto de un estudio de caso, de carácter exploratorio, realizado a una sola cohorte de una de las instituciones de mayor prestigio de formación superior, y que por lo tanto no podemos hacer extensivas ni concluyentes al complejísimo proceso de formación de elites intelectuales

brasileras. Dicho esto, consideramos de igual modo, que los resultados aquí obtenidos, arrojan una serie de datos que nos permiten dilucidar algunos aspectos fundamentales para la comprensión de este fenómeno.

Pudimos detectar cierta homogeneidad en lo concerniente a características raciales, al tipo de establecimiento educativo secundario al que asistieron y a la incidencia de las cuotas sociales y étnicas en el ingreso. Observamos que una gran parte de la muestra está compuesta por estudiantes blancos, y que los escasos estudiantes de color no han ingresado a la pos graduación por intermedio de políticas de acción afirmativas. Debe tenerse en cuenta aquí, que en el caso de la UERJ así como en la mayoría de las universidades de Brasil, el sistema de cotas ha sido implementado únicamente en la graduación, excluyendo a la pos graduación de dichas políticas inclusivas. Constatamos así una de nuestras hipótesis de trabajo vertebrales, de acuerdo a la que los grupos intelectuales de elite brasileros provienen fundamentalmente de sectores económicos privilegiados, expresado en la posibilidad de asistir a instituciones de educación media privada, lo que constituye una condición prácticamente excluyente para la aprobación a posteriori del vestibular en una universidad de prestigio.

El análisis de la morfología social de los estudiantes pudo ser enriquecida con una serie de cuestionarios socio-económicos que nos permitieron, para un grupo bastante representativo del universo estudiado (solo fueron considerados los postulantes a las maestrías), profundizar en aspectos de gran interés, que ampliaron la hipótesis antes descripta. Dicho grupo al interior de nuestro objeto de investigación, resulta ser un universo altamente homogéneo. La mayoría de los estudiantes provienen de sectores medios o medios altos, situación expresada en diversas variables. En relación a la procedencia geográfica, todos provienen de ciudades que poseen una importante actividad económica y cultural, muchas de ellas capitales de Estado, no encontrando ningún caso en el que el estudiante sea nacido en un pueblo del interior. Segundo, la mayoría proviene de hogares con un nivel de ingresos superior a la media de la población. Considerando que solo se registró el ingreso del padre y no del hogar en su totalidad (y casi todas las madres son profesionales), la media equivale a 7,25 salarios mínimos establecidos por el gobierno brasiler para el 2014. Tercero, la mayoría proviene de un hogar con un elevado capital cultural, en el que observamos no solo una variada profesionalización de los padres (en los que la amplia mayoría tuvo acceso a estudios universitarios de grado y posgrado), sino que también en algunos casos esto se hace extensivo a los abuelos, los cuales presentan, aunque en menor medida, títulos de graduación y pos graduación, cuestión que considerada en el contexto de los años en los que realizaron sus estudios, resulta sumamente particular. Y por último, la condición económica de los estudiantes, los cuales declaran en su amplia mayoría no trabajar y vivir con sus padres, situación que no guarda relación con su nivel de ingresos, ya que ya sea a través de becas o de mesadas otorgadas por los padres, estos estudiantes poseen un ingreso mensual medio de dos salarios mínimos.

Retomando el análisis de la cohorte completa, y relativo al análisis de las universidades en las que realizaron dichos estudios, constatamos una de las hipótesis

fundamentales planteadas a lo largo del presente estudio, al observar que las mismas se encuentran en el grupo de las más prestigiosas. En primera instancia, observamos que el 59% de los agentes, realizó sus estudios de grado en una universidad perteneciente a la red federal. Le siguen aquellos graduados de universidades de la red estadual de gran trayectoria (UERJ, USP y UNESP) y luego, los egresados de universidades privadas confesionales también de gran prestigio (PUC Rio, Minas y Rio Grande do Sul). Solo 4 sujetos egresaron de universidades privadas, siendo 3 pertenecientes a la Fundación Getulio Vargas, institución que por su trayectoria y características representa una excepcionalidad dentro de las universidades privadas brasileras. Constatamos la misma hipótesis de trabajo al analizar la universidad de estudios de maestría de aquellos ingresantes al doctorado, ya que en su amplia mayoría provienen de prestigiosas universidades de la red estadual (UERJ, USP y UNESP), le siguen los egresados de universidades federales (UFRJ, UFBA, UFMG y UFPR Paraná) y el resto, son egresados de la Pontificia Universidad Católica, en sus sedes Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, y Minas Gerais, la cual por su trayectoria y características constituye una excepcionalidad en la calidad del grupo de instituciones pertenecientes a la red privada.

Observamos también, que un poco menos de la mitad de los estudiantes provienen de diversos estados del país, destacándose aquellos del Estado de Minas Gerais, Río Grande do Sul y San Pablo. Lo cual evidencia un fenómeno frecuente entre los estudiantes de la educación superior brasileras, en el cual los mismos se ven sujetos a diversas dislocaciones geográficas a lo largo de su trayectoria académica.

Los análisis detallados a continuación fueron subdivididos entre aquellos estudiantes ingresantes a las maestrías y aquellos ingresantes al doctorado, ya que los mismos se encuentran en momentos diferentes de sus trayectorias académicas y presentan características y estudios previos distintos.

Cabe destacar, que consideramos que quienes hoy se encuentran cursando una maestría, tenderán a homogeneizar sus características y competencias con aquellos que están postulando a un doctorado, incrementando, a través de diversas estrategias, el capital social, cultural y específicamente académico que detentan, para así poder situarse en posiciones más beneficiosas y competitivas dentro del campo académico. Observamos así, en los ingresantes al doctorado una clara tendencia al incremento de las capacidades lingüísticas detentadas, títulos, becas, cantidad de publicaciones, etc. que implica capitalizar una pos graduación de mayor jerarquía.

El análisis en torno al acceso a becas de los estudiantes, sigue la tendencia antes descrita, en la que a mayor jerarquía de los lugares detentados por los agentes en su trayectoria académica se incrementan las posibilidades de acceso a los diversos tipos de financiamiento. Relativo a los maestrandos, observamos inicialmente que solo dos de ellos no han recibido ningún tipo de beca, y el resto recibió algún tipo de beca durante sus estudios de grado, ya sea por universidades estaduais o federales, en calidad de estudiante monitor, investigador o pasante, CNPq o CAPES. Estos dos últimos organismos, como hemos descrito en el transcurso de esta tesis, constituyen las agencias

de fomento con mayor cantidad de recursos y las más prestigiosas en su tipo en su país. En el caso de los doctorandos, todos han recibido algún tipo de beca a lo largo de su trayectoria académica y en su amplia mayoría, han sido financiados por más de un organismo. La trayectoria de financiamiento más observada, es aquella en la que accedieron durante los estudios de grado al financiamiento de CNPq, y luego durante la maestría y doctorado por CAPES. Esta situación, en la cual los individuos que han sido beneficiarios de los recursos materiales e inmateriales necesarios para acceder a un establecimiento de educación secundaria de gestión privada, lo cual es prácticamente una prerrogativa para el acceso y permanencia en instituciones educativas públicas de mayor prestigio, y consecuentemente, la posibilidad de acceso durante su trayectoria académica a una variada gama de becas y subsidios, recuerdan a la lógica de “la elección de los elegidos” planteada por Pierre Bourdieu en su libro *Los Herederos*.

El análisis de las capacidades lingüísticas detentadas por los estudiantes analizados, arroja al menos dos datos de gran interés. En primer lugar, observamos un número elevado de cantidad de idiomas declarados por lo estudiantes, los cuales alcanzan hasta cuatro, situándose la media en los 2,84 idiomas. El número de idiomas que declaran, conjuntamente a la incidencia del conocimiento de otras lenguas dado en las estructuras de las pruebas de ingresos (deben acreditar el dominio del inglés en el ingreso de las maestrías, y del inglés y francés, en el caso de los doctorados), consideramos indicio de la importancia creciente que poseen las competencias lingüísticas para la inserción y competitividad dentro del ámbito académico. En segunda instancia, todos los ingresantes reconocen tener algún manejo del inglés y si tenemos en cuenta que la acreditación del mismo es obligatoria tanto en las maestrías como en los doctorados, nos indica la centralidad que posee el conocimiento del mencionado idioma en el ámbito académico. Otro de los elementos que refuerza esta hipótesis, es que todas las publicaciones realizadas por los ingresantes en otro idioma, son en inglés.

En suma, pudimos constatar que el grupo en cuestión, conforma una especie de elite dentro de las elites académicas brasileñas. Entendida esta, en consonancia con Almeida y Nogueira (2002), como aquellas fracciones sociales que pertenecen a los sectores sociales medios altos y altos, que detentan y combinan diversos tipos de capital. Estas formas de posesiones materiales e inmateriales, se pueden desagregar según: capital económico (posesiones), capital social (relaciones), capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado) y capital simbólico (prestigio, estatus). Por otra parte, este carácter de elite se reconoce en las categorizaciones de CAPES que, al mismo tiempo, construyen una pirámide jerárquica en la que se miran todos los programas de posgraduación del país y que determinan en buena medida la cantidad/calidad de aspirantes que cada programa tiene.

Hemos observado fundamentalmente que el grupo analizado detenta y combina al menos dos de estos capitales. Por un lado, un cierto capital económico, fuertemente vinculado en este caso a la condición de origen social, observado en el nivel de ingresos percibido por los agentes, que en casi todos los casos duplica un salario mínimo establecido por el gobierno brasileiro (ya sea a través de mesadas otorgadas por sus padres, becas y en algunos pocos casos, por trabajo). Aunque debe tenerse en cuenta que si bien la posgraduación del IESP es dominante dentro de las elites académicas, toda elite intelectual es una fracción dominada respecto de otras elites económicas o sociales en las cuales se concentran los quintiles de mayores ingresos.

Y por otro lado, el capital cultural, lo cual los constituye como una especie de elite intelectual, y que pudimos observar ampliamente en las trayectorias educativas de

los estudiantes. Desde la posibilidad de acceder a un establecimiento secundario privado, que les permitió el acceso a universidades prestigiosas de la red pública, la posibilidad de pertenecer a instituciones prestigiosas de pos graduación, la posibilidad de poseer una educación en lenguas extranjeras (recordemos que poseen en promedio casi 3 idiomas); hasta la posibilidad de insertarse en el sistema de publicación científica.

Bibliografía.

Alatas, S. F. (2008). *Intellectual and structural challenges to academic dependency*. . Amsterdam: Saphis.

Almeida F., A. M. (2008). O assalto à educação pelos economistas. *Tempo Social, revista de sociologia da USP* , 20, 163-178.

Almeida, A. M., Bicalho Canêdo, L., Garcia, A., & Bittencourt, A. B. (2004). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. São Paulo: Unicamp.

Almeida, W. M. (jun./abr. de 2007). Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. . *Caderno CRH: Centro de Recursos Humanos da UFBA* , 35-46.

Altbach, P. G. (2009). *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Altbach, P. G. (2009). *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Ansaldi, W., & Giordano, V. (2012). *América Latina, la construcción del orden: de las sociedades de masas a las sociedades en proceso de reestructuración*. Buenos Aires: Ariel.

Ansaldi, W., & Giordano, V. (2012). *América Latina: la construcción del orden. De la colonia a la disolución de la dominación oligárquica*. . Buenos Aires: Ariel.

Baranguer, D. (2004). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Prometeo.

Baranguer, D. (2009). Para el estudio de los campos universitarios: Pierre Bourdieu y la construcción del objeto en Homo Academicus. *Revista Pensamiento Universitario* , 63-90.

Bayle, P. (2008). Emergencia académica en el Cono Sur. *Ícono. Revista de Ciencias Sociales* , 30, 51-63.

Beigel, F. (2010). *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

Beigel, F. (2010a). Introducción. Reflexiones sobre el uso del concepto de campo y acerca de la "elasticidad" de la autonomía en circuitos académicos periféricos. En F. Beigel (Ed.), *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación*

científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980). Buenos Aires: Biblos.

Beigel, F. (2010b). La institucionalización de las ciencias sociales en América Latina: entre la autonomía y la dependencia académica. En F. Beigel (Ed.), *(1950-1980), Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

Beigel, F. (2010c). Desde Santiago. Profesionalización y “nacionalización” de las ciencias sociales: la construcción de un circuito académico regional. En F. Beigel (Ed.), *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*. Buenos Aires: Biblos.

Beigel, F. (2010d). La teoría de la dependencia en su laboratorio. En F. Beigel (Ed.), *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)*. Buenos Aires: Biblos.

Beigel, F. (inédito). *Científicos Calibanos*.

Beigel, F. (2009). Sur les Tabous Intellectuels”: Bourdieu and Academic Dependence. *Sociologica* , 2 (3).

Beigel, F. (2006). Vida, muerte y resurrección de las “teorías de la dependencia”. En AAVV, *Crítica y teoría en el pensamiento social latinoamericano*. Buenos Aires: CLACSO.

Bicalho Canêdo, L., & García Jr., A. R. (2011). Formation à la recherche au Brésil et concurrence mondiale des agences de coopération scientifique. In: M. Leclerc-Olive, G. Scarfò Ghellab, & A.-C. Wagner, *Les mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs*. (pp. 349-363). Paris: Karthala.

Bittencourt, A. (2011). Estrategias de formación de intelectuales y políticos de la educación. *Presentación, revista de la Universidad Pedagógica Nacional* ., 12-19.

Borges, J. L., & Carnielli, B. L. (2005). Educação e estratificação social no acesso a universidade pública. *Cedernos de Pesquisa* , 35 (124), 113-139.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires. : Siglo veintiuno.

Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2006b[1999]). Sobre las astucias de la razón imperialista. En P. Bourdieu, *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2006b[1999]). Sobre las astucias de la razón imperialista. En P. Bourdieu, *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000[1990]). Las condiciones sociales de la circulación de las ideas. In: P. Bourdieu, *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bourdieu, P. (2011[1979]). Los tres estados del capital cultural. In: P. Bourdieu, *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociedad y cultura*. México D.F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006[1964]). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Brito, A. X. (2004). Habitus de herdeiro, habitus escolar: os sentidos da internacionalização nas trajetórias dos estudantes brasileiros no exterior. In: A. M. Almeida, L. B. Canêdo, A. Garcia, & A. B. Bittencourt, *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (1988). *La Educación superior y la formación profesional en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Camino, L., Gouveia, L., Maia, L. M., Magalhães Ávila Paz, M., & Laureano, M. (2013). Repertórios discursivos contemporâneos sobre as desigualdades raciais no Brasil. Um estudo com estudantes parabaianos de pós-graduação. *Psicología & Sociedade*, 25, 113-122.
- Canêdo, L. (set./dez. de 2009). Escola versus cultura? *Educação e Pesquisa*, 435-447.
- Cardoso, F. H., & Faletto, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Carvalho, L. R. (1978). *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: EDUSP/Saraiva.
- Charle, C. (2009) *El nacimiento de los intelectuales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Clark, B. R. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México D.F.: Nueva Imagen-Universidad Autónoma Metropolitana.

Cunha, L. A. (1980). *A Universidade Temporã. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Da Silva, M., & Jorge Paidon, M. (2008). Relação entre o desempenho no vestibular e o desempenho durante o curso de graduação. *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16, 77-94.

Daflon, V. T., Júnior, J. F., & Campos, L. A. (2013). Race-based affirmative actions in Brazilian public higher education: an analytical overview. *Cadernos Pesquisa*, 43.

de Oliveira Barbosa, M. L., & Tagliari Santos, C. (2011). A permeabilidade social das carreiras do ensino. *CADERNO CRH.*, 24, 535-554.

De Rezende Pinto, J. M. (Out. de 2004). O acesso à educação superior no Brasil. *Educação Social*, 727-756.

Dezalay, Y., & Garth, B. (2002). *The internationalization of Palace Wars: Layers, Economist, and the contest to transform Latin American States*. Chicago: University of Chicago Press.

Dias Sobrinho, J., & De Brito, M. R. (2008). La educación Superior en Brasil: principales tendencias y desafíos. *Avaliação.*, 13 (2), p. 487-507.

Didou Aupetit, S. (2009). ¿Pérdida de cerebros y ganancia de saberes?: la movilidad internacional de recursos humanos altamente calificados en América Latina y el Caribe. In: S. Didou Aupetit, & E. Gérard (Eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México D.F.: IESALC – CINVESTAV - IRD.

Didou Aupetit, S. (2006). Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las decisiones estratégicas. In: IESALC-UNESCO, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC.

Dos Santos, W. (1978). *Liberalismo e ordem burguesa no Brasil*. São Paulo: Duas Cidades.

Faoro, R. (1984). *Existe um pensamento político brasileiro?* São Paulo: Ática.

Fávero, M. d. (2007). A Universidade Federal do Rio de Janeiro: origens e construção (1920 a 1965). In: A. J. Oliveira, *A Universidade e os múltiplos olhares de si mesma* (pp. 13-42). Rio de Janeiro: UFRJ / FCC.

García de Fanelli, A. (2009). La movilidad académica y estudiantil: reflexiones sobre el caso argentino. In: S. Didou Aupetit, & E. Gérard, *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México D.F.: IESALC – CINVESTAV.

Graciarena, J. (1974). *Formación de posgrados en ciencias sociales en América Latina*. Buenos Aires: Paidós.

Heilbron, J. (2008). Book translations as a cultural world-system. *European Journal of Social Theory*, 2 (4), 429-444.

IBGE (2009) Breve síntesis del Informe de desigualdades raciales en Brasil.

IBGE (2009-2010) Relatório Anual das desigualdades raciais no Brasil 2009-2010.

Krebs, R., Muñoz, M. A., & Valdivieso, P. (1994). *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. 1888-1988*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.

Lima, M. (2014). La expansión de la educación superior en Brasil y sus principales desafíos. In: F. Beigel, & H. Sabea, *Dependencia académica y profesionalización en el sur : perspectivas desde la periferia* (pp. 270-285). Mendoza; Rio de Janeiro: EDIUNC; SEPHIS.

Mellafe Rojas, R., Rebolledo, A., & Cárdenas, M. (1992). *Historia de la Universidad de Chile*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile.

Merton, R. K. (1968) The Matthew Effect in Science. Rescatado el 23/05/2015 en <http://www.garfield.library.upenn.edu/merton/matthew1.pdf>
Organización de la Universidad de Brasil. Ley N° 452/37.

Miceli, S. (Ed.). (2001). *História das Ciências Sociais no Brasil (Vol. 2)*. Sao Paulo: Editora Sumaré.

Nairdorf, J., & Pérez Mora, R. (2012). *Las condiciones de producción intelectuales de los académicos en Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ortiz, R. (2009). *La supremacía del inglés en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Página oficial de FAPESP. www.fapesp.br

Página oficial de FINEP. www.finep.gov.br

Página oficial de GEMMA. www.gemaa.iesp.uerj.br

Página oficial de IBGE. www.ibge.gov.br

Página oficial de INEP. www.inep.gov.br

Página oficial de IUPERJ. www.iuperj.br/

Página oficial de la Base de Currículum Lattes. www.lattes.cnpq.br

Página oficial de la UERJ. www.uerj.br

Página oficial de la UFRJ. www.ufrj.br

Página oficial de la UnB. www.unb.br

Página oficial de la Universidad Candido Mendes. www.ucam.edu.br/

Página oficial de CAPES. www.capes.gov.br

Página oficial de FAPERJ. www.faperj.br

Página oficial de la Universidad de Coímbra. www.uc.pt

Página oficial del CNPq. www.cnpq.br

Petrucelli, J. L. (2004). *Mapa da Cor no Ensino Superior Brasileiro*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Laboratório de Política Pública , Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. Rio de Janeiro: LPP/PPCOR.

PNAD/IBGE (2011) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio.

Prado, C. L. (2004). Un aspecto do estudo de línguas estrangeiras no Brasil: os "intercâmbios". In: A. M. Almeida, L. B. Canêdo, A. Garcia, & A. B. Bittencourt, *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Portal del Ministerio de Educación y Cultura. www.portal.mec.gov.br

Quesada, F. (2012). Private foreign aid and the contest for academic autonomy: The Rockefeller Foundation at the University of Chile. In: F. Beigel (Ed.), *The politics of academic autonomy in Latin America*. London: Ashgate.

Ribeiro, S., & Klein, R. A. (1982). Divisão interna da universidade: posição social das carreiras. *Educação e Seleção* , 5, 29-36.

Ricupero, B. (2007). *Sete lições sobre as interpretações do Brasil*. São Paulo: Alameda Casa Editorial.

Rosa, Paula Cecilia. (2009). La ciencia que se está haciendo. Reflexiones metodológicas de la mano de Pierre Bourdieu. . *Kairós. Proyecto Culturas Juveniles Urbanas Publicación de la Universidad Nacional de San Luís*. (24).

Saint Martin, M. d. (2004). Introdução. In: A. M. Almeida, L. B. Canêdo, A. Garcia, & A. B. Bittencourt, *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Santos Albuquerque, V. M. dos (2007) A história do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico y Tecnológico. CNPq: um retrato da pouca expressão feminina na política de Ciência & Tecnologia nacional. En <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoD/a05d48b280a39c383f00V%C3%8DVIAN%20MATIAS%20DOS%20SANTOS%20ALBUQUERQUE.pdf>

Santos, H., Garcia de Souza, M., & Sasaki, K. (2013). O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior brasileira. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos* , 94, 542-563.

Santos, J. R. (1979). *História do Brasil*. São Paulo: Marco Editorial.

Schwartzman, S. (2008). A questão da inclusão social na universidade brasileira. In: M. d. Peixoto, & A. V. Soares Aranha, *Universidade pública e inclusão social: experiencia e imaginação*. (pp. 24-43). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Schwarz, R. (2000). *Ao vencedor das batatas*. São Paulo: Editora 34.

Sodré, N. W. (1976). *Formação histórica do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Steiner, J. E. (2005). Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. *Estudos Avançados* 19 , 341-365.

Stone, L. (1971). Prosopography. *Daedalus* , 100, 46-79.

Teixera, A. (1989). *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.

Tünnermann, C. (1991). *Historia de la universidad en América Latina. De la época colonial a la reforma de Córdoba*. Costa Rica: Educa.

Vianna, L. W. (1997). *A revolução passiva. Iberismo e americanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan.

Weinberg, C. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.

Werneck Sodré, N. (1976). *Formação histórica do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Werneck Sodré, N. (1972). *O que se deve ler para conhecer o Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Werneck Sodré, N. (1972). *Síntese da história da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

www.capes.gov.br/cursos-recomendados

Zago, N. (2006). Do acesso á permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. . *Revista Brasileira de Educação* , 11, 226-237.

Ziegler, Sandra; Gessaghi, Victoria. (2012). *Formación de la elites: Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial.

Decretos y leyes analizados.

Creación de CAPES. Decreto N° 29.741/51.

Creación del Consejo Nacional de Educación. Decreto N° 19.850/31.

Decreto N° 99.940/90.

Estatuto de la Igualdad Racial. Ley N° 12.228/10.

Estatuto de las Universidades. Decreto N° 19.851/31

Organización de la Universidad de Río de Janeiro. Decreto N° 19.852/31.

Ley de Directrices y Bases de la Educación 1961. Ley ° 4024/61

Ley Básica de Reforma Universitaria. Ley N° 5540/68.

Ley Caió. Ley N° 7716/89.

Ley de Cuotas. Ley N°12.711/12.

Ley de Directrices y Bases de la Educación. Ley N° 9394/96.

Documentos analisados para biografias relacionales.*Currículos analisados extraídos de la Plataforma Lattes:*

Brenda dos Santos Barboza Cunha; Diego Asensi Tavares Marcelo; Eduardo de Figueiredo Santos Barbabela e Oliveira; Leandro Carlos Dias Conde; Lidiane Rezende Vieira; Luiza da Silva Nakamura; Marcia Rangel Candido; Marianna Restum Antonio de Albuquerque; Matheus de Sá Moravia; Rafael Shoenmann de Moura; Camila Clementino Lamarião; Gabriela de Brito Caruso; Lília Maria Silva Macêdo; Luis Henrique Reis Dias; Rafael Rezende Borges de Araújo; Tatiana Terra Ruediger; Thaíssa Bispo Souza; Victor Rabello Piaia; Vitor Luiz de Sá Freitas; Wagner Maia da Costa; Adriana Mesquita Corrêa Bueno; Antônio Marcos Dutra da Silva; Diego Marques Morlim Pereira; Eric Nogueira Andrade; Flávia Bozza Martins; Igor Daniel Palhares Acácio; Juliana Ramos Luiz; Leonardo Martins Barbosa; Luiz Carlos Ramiro Junior; Marcelo Tavares Silva; Pedro dos Santos de Borba; Renata Albuquerque Ribeiro; Tiago Augusto da Silva Ventura; Tiago Prata Lopes Storni; Walkiria Zambrzycki Dutra; Ana Beatriz Neves Martins; Igor Peres Jerônimo; Jefferson Belarmino de Freitas; João Carlos Barbosa Bassani; Kaio Felipe Mendes de Oliveira Santos; Leonardo de Oliveira Fontes; Leonardo Nóbrega da Silva; Lívia Moreira de Alcântara; Marcelo de Oliveira Lopes; Maria Eduarda Ota; Michel Lobo Toledo Lima; Tania Mara dos Santos Bernardelli; Vinícius Carvalho Lima; Washington Santana de Jesus.